

**Hélio Luís da Silva Monteiro**

**Participação Social de Alunos com Necessidades Educativas  
Especiais numa Escola do Algarve**



**Universidade do Algarve  
Escola Superior de Educação e Comunicação  
2017**

**Hélio Luís da Silva Monteiro**

**Participação Social de Alunos com Necessidades Educativas  
Especiais numa Escola do Algarve**

Mestrado Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor

Trabalho efetuado sob orientação de:

Professora Doutora Maria Leonor Terremoto Borges

Professora Doutora Aurízia Anica



**Universidade do Algarve  
Escola Superior de Educação e Comunicação  
2017**

# **Participação Social de Alunos com Necessidades Educativas Especiais numa Escola do Algarve**

## **Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

Hélio Luís da Silva Monteiro

© Hélio Luís da Silva Monteiro 2017

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

A presente dissertação de mestrado faz parte do projeto de investigação financiado pela FCT  
“SENSES - Participação social de alunos com NEE em escolas regulares”  
(PTDC/MHC-CED/4150/2014)

## AGRADECIMENTOS

Não poderia apresentar este trabalho de investigação sem agradecer a todos que, contribuíram para que a sua concretização fosse possível.

À professora Doutora Margarida Gomes pelo acompanhamento pedagógico a título pro bono ao longo de duas décadas, fruto de uma amizade resultante da relação professor/aluno.

O meu mais profundo agradecimento à professora Doutora Maria Leonor Borges, que com a sua sabedoria, orientação e disponibilidade, prestou um valioso contributo científico e pedagógico. Obrigado por me orientar ao longo destes dois anos de aprendizagem.

À professora Doutora Aurízia Anica, orientadora do projeto, agradeço a transmissão de conhecimentos, a orientação, as sugestões, a lógica, a objectividade e também a disponibilidade e abertura com que acompanhou este trabalho.

Ao professor Doutor António Guerreiro pela disponibilidade e prontidão em esclarecer princípios de estatística e contagem rápida.

À professora Cláudia Luísa, pela amabilidade, disponibilidade e ensinamentos prestados ao longo de dois anos de curso.

À Doutora Ana Sofia Freire da Universidade de Lisboa, coordenadora do “Projeto Participação Social de alunos com NEE em escolas inclusivas”, que nos convidou para a participação no projeto assim como todo o apoio e orientação científica que prestou ao longo da realização da presente investigação.

À Dr.<sup>a</sup> Joana Cândido Pipa, quero agradecer todo o apoio e orientação científica que prestou ao longo da realização da presente investigação.

À Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas, pelo interesse demonstrado para a realização da presente investigação no Agrupamento de Escolas, que desde o momento da apresentação da mesma manifestou um forte interesse e suporte para a sua realização.

À equipa de Educação Especial do Agrupamento de Escolas, pelo trabalho colaborativo desenvolvido ao longo do presente ano letivo.

À minha falecida avó, Maria Elizeth Monteiro que cedo me transmitiu a importância da escrita.

Ao meu falecido pai, José Luiz Monteiro, que me incutiu o valor da educação.

À minha mãe, Dionísia Monteiro, que me ensinou o valor da vida.

Ao meu irmão, Bruno Monteiro, pelo incentivo direto e indireto.

À minha esposa Sónia Monteiro pelo amor e ajuda incondicional, estando sempre ao meu lado com a sua compreensão, estímulo e sacrifício.

À minha prima Nazira Monteiro, pelo incentivo direto.

Ao meu filho Xavier Monteiro, por ser uma dádiva da criação.

Ao meu sobrinho Gabriel Monteiro, por em tenra idade, manifestar gosto e empenho pela escola.

A todos aqueles que aceitaram colaborar na realização desta investigação, pela sua colaboração, contribuição, amabilidade e disponibilidade.

A todos, um sincero muito obrigado.

## Resumo

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais [NEE] no ensino regular é hoje uma realidade na escola pública portuguesa. Atualmente são valores centrais das políticas educativas o direito ao acesso a uma educação de qualidade e oportunidades equitativas de sucesso e de participação.

Com o presente estudo - *Participação Social de alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola EB 2/3 do Algarve* - pretendemos caracterizar a Participação Social [PS] de alunos com NEE, numa Escola EB 2/3 - do Algarve.

A metodologia utilizada no âmbito deste estudo é quantitativa, com um cariz descritivo e exploratório. A recolha de dados foi efetuada através de quatro instrumentos: testes sociométricos, questionários de autoperceção aos alunos, questionário aos Diretores de Turma [DT] e questionário aos Professores de Educação Especial [PEE]. Participam neste estudo oitenta alunos do 7.º ano de escolaridade, cinco DT e três PEE.

Os resultados deste estudo indicam que a PS dos alunos com NEE na escola que frequentam é positiva, revelando uma equidade relativa em relação aos seus pares sem NEE, onde todos os alunos usufruem e desenvolvem as mesmas atividades conforme consta no Projeto Educativo da instituição [PE]. No entanto, os níveis evidenciados de PS são ligeiramente inferiores aos seus pares sem NEE, indo ao encontro de estudos realizados no âmbito da PS que defendem que nem todos os alunos com NEE vivenciam experiências negativas em ambiente escolar quanto à sua PS. O estudo revela que os alunos com NEE obtêm perceções positivas em todos os domínios avaliados, apresentam bom desempenho académico, são aceites socialmente pelos colegas de turma, apesar de serem menos populares do que os seus pares sem NEE, e que os alunos com desenvolvimento normotípico têm uma visão positiva face aos colegas com NEE.

**Palavras-chave:** Inclusão; Necessidades Educativas Especiais, Participação Social.

## Abstract

The inclusion of students with special educational needs [SEN] in regular classes is now a reality in portuguese school. At present, core values of educational policies are the right to access quality education and equal opportunities for success and participation.

With the present study - Social Participation of students with Special Educational Needs in a EB 2/3 school in the Algarve - aims to characterize the Social Participation [SP] of students with SEN in an Key Stage 3 School from Algarve.

The methodology used in this study is quantitative, with a descriptive and exploratory character. Data collection was done through four instruments: sociometric tests, self-perception questionnaires to students, questionnaire to Class Directors [CD] and questionnaire to Special Education Teachers [SET]. In this study eighty students of the 7<sup>th</sup> year schooling, five CD and three SET participate.

The results of this study indicate that the SP of pupils with SEN at the school they attend is positive, revealing a relative equity in relation to their non SEN peers, where all students enjoy and carry out the same activities as stated in the institution's Educational Project [PE ]. However, the evidenced levels of SP are slightly lower than their peers without SEN, in line with the studies about SP who argue that not all pupils with SEN experience negative experiences in the school environment regarding their PS. The study reveals that students with SEN have positive perceptions in all domains evaluated, present good academic performance, are accepted socially by classmates, although they are less popular than their peers without SEN and that students with normotypic development have a positive outlook of their peers with SEN.

**Keywords:** Inclusion; Special Educational Needs, Social Participation.

## Siglário

AE - Agrupamento de Escolas  
APA - American Psychological Association  
CEI - Currículo Específico Individual  
CD - Class Director  
CDC - Convenção dos Direitos da Criança  
CNEEDH - Comité Nacional de Educação em Direitos Humanos  
CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade  
CT - Conselho de Turma  
DH - Direitos do Homem  
DDC - Dificuldades do Domínio Cognitivo  
DDE - Dificuldades do Domínio Emocional  
DS - Declaração de Salamanca  
DT - Diretor de Turma  
DUDC - Declaração Universal dos Direitos da Criança  
DUDH - Declaração Universal dos Direitos do Homem  
EB 2/3 - Escola do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico  
EE - Educação Especial  
EP - Educational Project  
EUA - Estados Unidos da América  
IS - Impato Social  
LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo  
LL - Like Least  
LM - Like Most  
ME - Ministério da Educação  
NEE - Necessidades Educativas Especiais  
NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico  
OMS - Organização Mundial de Saúde  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PE - Projeto Educativo  
PEA - Perturbação do Espectro do Autismo  
PEI - Programa Educativo Individual

PEE - Professor Educação Especial  
PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção  
PS - Participação Social  
RI - Regulamento Interno  
RPA - Relação professor-aluno  
SEECRU - Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido  
SEN - Special Education Needs  
SET - Special Education Teachers  
SNIPI - Serviço Nacional de Intervenção Precoce  
SP - Social Participation  
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences  
STRS - Student-Teacher Rating Scale  
TEA - Transtornos do Espectro Autista  
Teste U - Teste de Mann-Whitney  
UE - União Europeia  
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization –  
(Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura)  
 $\chi^2$  - Qui-quadrado

### **Abreviaturas**

art.º - artigo  
cit. - citado  
DL - decreto-lei  
et al. - e outros  
Lp - língua portuguesa  
Mat - matemática  
n.º - número  
p. - página  
P - professor  
pp. - páginas  
s. d. - sem data  
s. p. - sem página

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iv
Resumo	vi
Abstract	vii
Siglário	viii
Índice Geral	x
Índice de Tabelas	xiii
Índice de Gráficos	xv
<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>I PARTE - Enquadramento Teórico</b>	
<b>Capítulo I - A escola para todos</b>	
1.1. Da exclusão à inclusão: breve perspetiva histórica e concetual da Educação Especial	5
1.1.1. Da exclusão à segregação	5
1.1.2. Da segregação à integração	7
1.1.3. Da integração à inclusão	8
1.2. Filosofia inclusiva	10
1.2.1. Conceito de inclusão	10
1.2.2. Escola inclusiva	14
1.2.3. Necessidades educativas especiais	15
1.2.3.1. O conceito de necessidades educativas especiais	15
1.2.3.2. Tipologia das necessidades educativas especiais	17
1.3. Breve perspetiva histórica e conceptual da Educação Especial em Portugal	19
1.3.1. Sob uma perspetiva assistencial e de proteção	19
1.3.2. Da iniciativa privada à pública	21
1.3.3. Da segregação à inclusão	22
1.4. Regulamentação da Educação Especial em Portugal	26
<b>Capítulo II - Participação social de alunos com necessidades educativas especiais</b>	
2.1. Participação	30
2.2. Participação social	32

2.3.	Estudos sobre a realidade portuguesa	35
------	--------------------------------------	----

## **II PARTE - Investigação Empírica**

### **Capítulo III - Metodologia**

3.1.	Questões de partida	40
3.2.	Objetivos da investigação	40
3.3.	Paradigma e tipo de investigação	41
3.4.	Variáveis em estudo	42
3.5.	Participantes	43
3.6.	Instrumentos de recolha de dados	43
3.6.1.	Teste sociométrico	43
3.6.1.1.	Teste sociométrico aplicado aos alunos	44
3.6.2.	Questionário	45
3.6.2.1.	Questionário de autoperceção aos alunos	47
3.6.2.2.	Questionário aos diretores de turma	48
3.6.2.3.	Questionário aos professores de Educação Especial	48
3.7.	Tratamento dos dados	49
3.8.	Teste piloto	50
3.9.	Procedimentos e calendarização	50

### **CAPÍTULO IV - Apresentação e Análise Interpretativa dos Dados**

4.1.	Contexto de estudo	53
4.2.	Apresentação dos resultados do questionário de autoperceção aos alunos	54
4.2.1.	Apresentação dos alunos	54
4.2.1.1.	Caraterização dos alunos sem NEE	56
4.2.2.	Vinculação à escola/turma	56
4.3.	Apresentação dos resultados do questionário aos professores de Educação Especial	57
4.3.1.	Caraterização dos alunos com NEE	57
4.3.2.	Caraterização dos professores de Educação Especial	58
4.4.	Apresentação dos resultados dos testes sóciométricos	60
4.4.1.	Nomeações (positivas e negativas)	60
4.4.2.	Estatuto sociométrico	61
4.5.	Apresentação dos resultados do questionário aos diretores de turma	65
4.5.1.	Caraterização dos diretores de turma	65
4.5.2.	Relação professor-aluno	65
4.5.2.1.	Proximidade/conflito	66

4.5.2.2.	Relação professor-aluno global	67
4.5.3.	Competência social	68
4.5.3.1.	Habilidades sociais	68
4.5.3.2.	Problemas de comportamento	68
4.5.3.3.	Competência acadêmica	69
<b>Discussão</b>		71
<b>Considerações Finais</b>		75
<b>Referências Bibliográficas</b>		79
<b>Legislação Consultada</b>		88
<b>Apêndices</b>		
Apêndice - Tabelas (SPSS)		i

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 - Tipos de NEE significativas	18
Tabela n.º 2 - Variáveis estudadas no âmbito do projeto “SENSES”	42
Tabela n.º 3 - Valores preconizados por Landis e Kock para o valor de alpha	50
Tabela n.º 4 - Composição numérica e distribuição por género do universo estudantil	54
Tabela n.º 5 - Taxa de participação_género	54
Tabela n.º 6 - Taxa de participação_alunos com NEE e sem NEE	55
Tabela n.º 7 - Média de idades_alunos participantes	55
Tabela n.º 8 - Distribuição dos alunos sem NEE_género	56
Tabela n.º 9 - Vinculação à escola e à turma	56
Tabela n.º 10 - Resumo da aplicação do teste U de amostras independentes relativo à vinculação à escola e turma	57
Tabela n.º 11 - Caraterização dos alunos com NEE	58
Tabela n.º 12 - Caraterização dos professores de Educação Especial	59
Tabela n.º 13 - Nomeações através do nível amizade	60
Tabela n.º 14 - Nomeações através do nível trabalho	60
Tabela n.º 15 - Resumo da aplicação do teste U de amostras independentes relativo às nomeações positivas e negativas nos níveis amizade e trabalho	61
Tabela n.º 16 - Distribuição por género dos estatutos sociométricos dos alunos com NEE, segundo nível amizade	63
Tabela n.º 17 - Distribuição por género dos estatutos sociométricos dos alunos com NEE, segundo nível trabalho	64
Tabela n.º 18 - Teste qui-quadrado relativo aos estatutos sociométricos segundo o nível amizade	64
Tabela n.º 19 - Teste qui-quadrado relativo aos estatutos sociométricos segundo o nível trabalho	64
Tabela n.º 20 - Caraterização dos diretores de turma	65
Tabela n.º 21 - Relação professor-aluno - variável proximidade	66
Tabela n.º 22 - Relação professor-aluno - variável conflito	66
Tabela n.º 23 - Relação professor-aluno - variável proximidade, significância assintótica	66
Tabela n.º 24 - Relação professor-aluno - variável conflito, significância assintótica	67
Tabela n.º 25 - Relação professor-aluno - variável RPA global	67

Tabela n.º 26 - Relação professor-aluno, variável RPA global, significância assintótica	67
Tabela n.º 27 - Competência social	68
Tabela n.º 28 - Competência social, significância assintótica	68
Tabela n.º 29 - Problemas de comportamento	69
Tabela n.º 30 - Problemas de comportamento, significância assintótica	69
Tabela n.º 31 - Competência académica	69
Tabela n.º 32 - Competência académica, significância assintótica	70

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico n.º 1 - Taxa de participação_alunos	54
Gráfico n.º 2 - Distribuição etária dos alunos participantes	55
Gráfico n.º 3 - Estatuto sociométrico para alunos com e sem NEE segundo o nível amizade	62
Gráfico n.º 4 - Estatuto sociométrico para alunos com e sem NEE segundo o nível trabalho	63

## INTRODUÇÃO

Hoje, o modelo educativo implementado em Portugal pressupõe o modelo de educação inclusiva, defendido pelas organizações internacionais, através de um sistema educacional único, para todos os alunos. A operacionalização efetiva deste modelo educativo, tem implicado um longo e complexo percurso, devido à necessidade de reestruturarmos as modalidades de atendimento para com os alunos com NEE, através de mudanças substanciais nos ambientes educacionais.

A presente dissertação de mestrado - *Participação Social de alunos com Necessidades Educativas Especiais numa escola do Algarve* - pretende caracterizar a PS de alunos com NEE, numa escola EB 2/3 do Algarve, com base em três índices: a autoperceção dos alunos; as nomeações (positivas e negativas) de cada aluno e os estatutos sociométricos encontrados para cada aluno. As motivações que norteiam a nossa ambição, respondem a duas premissas:

- I. Conhecer os níveis de PS de alunos com NEE no estabelecimento escolar onde exercemos a nossa atividade profissional e, em paralelo,
- II. Participar no *Projeto Participação Social de alunos com NEE em Escolas Inclusivas*, financiado pela agência portuguesa de investigação<sup>1</sup>, coordenado pela Doutora Ana Sofia Freire, da Universidade de Lisboa.

Como pai, professor, educador e cidadão, consideramos pertinente a escolha do tema, atendendo a que este incide sobre a profissão que abraçamos e desenvolvemos no momento. Em segundo, o tema é bastante pertinente e atual, conforme nos demonstra Ferguson (2008), ao afirmar que a inclusão de alunos com NEE, é cada vez mais promovida, tendo o número destes alunos aumentado substancialmente nas últimas décadas. Com a inclusão é esperada a construção de relacionamentos positivos, apesar de estudos internacionais mostrarem que a inclusão, por si só, não conduz automaticamente a um aumento das amizades entre alunos com NEE e com os seus seus pares (Buyne, Davis Goldman & Skinner, 2002; Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2007; Lee, Yoo & Bak, 2003) citados por Koster, Pijl, Nakken e Houten (2010). Os aspetos sociais da inclusão, são nossa preocupação. Estabelecendo como linha de orientação Koster, Pijl, Nakken e Houten (2009), adotamos o conceito geral da PS para descrever a dimensão social da inclusão, tendo sempre em atenção o desenvolvimento global e harmonioso de cada aluno, com vista a um progressivo desenvolvimento de aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, nas dimensões individual e social,

---

<sup>1</sup> Projeto *Participação Social de alunos com NEE em escolas inclusivas*, (FCT: PTDC/MHC-CED/4150/2014).

alicerçada na autonomia, na criatividade, na responsabilidade, nos valores, nas atitudes e nas práticas com vista à formação de cidadãos conscientes e participativos para a sociedade democrática onde vivemos.

O estudo encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira parte, Enquadramento Teórico, é consagrado à revisão da literatura, sendo constituído por dois capítulos. No primeiro, com o título *A escola para todos*, através de quatro pontos apresentamos a perspetiva histórica e concetual relativa ao processo de inclusão, a filosofia inclusiva, o conceito de NEE, a perspetiva histórica e concetual da EE em Portugal e a regulamentação da EE entre nós. No segundo capítulo, sob o título *Participação social de alunos com necessidades educativas especiais*, procuramos enunciar os pressupostos teóricos, relativos à Participação e à PS, sendo também feita, referência a alguns estudos no âmbito da PS.

A segunda parte centra-se na investigação empírica, organizando a informação da seguinte maneira: No terceiro capítulo, Metodologia, apresentamos os pressupostos metodológicos do estudo, enunciando os objetivos gerais e específicos, os protagonistas do estudo e os instrumentos de recolha de dados utilizados que servem de fundamento à nossa investigação;

No quarto capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos mediante a aplicação dos quatro instrumentos de recolha de dados: o teste sociométrico, o questionário de autoperceção aos alunos, o questionário aos DT e o questionário aos PEE, tendo subjacente os pressupostos gerais explicitados no enquadramento teórico e os objetivos traçados.

Com a discussão, procuramos estabelecer a relação entre os resultados encontrados com os pressupostos gerais explicitados no enquadramento teórico, na revisão bibliográfica, e ainda confrontar os nossos resultados com os verificados em outros estudos de investigação relacionados com a PS.

Por último, as considerações finais. A partir da análise crítica entre o teoricamente suposto e o empiricamente constatado, apresentamos as considerações finais em torno da investigação, respondendo às questões de partida formuladas e aos objetivos, geral e específicos traçados. Apontamos também, as limitações da investigação assim como, propostas para pesquisas futuras no âmbito da PS.

Temos presente que toda a investigação encerra em si uma intromissão na intimidade, na vida, na conduta, na opinião dos indivíduos participantes assim como nos organismos e instituições. Salvaguardamos de antemão que a ética e moral são princípios maiores

defendidos e cultivados por nós. Não temos a intenção, de sobrepor os nossos interesses pessoais para a consecução da futura investigação mas sim, orientar conhecimento para a comunidade. Assumimos, também a honestidade em relação a fontes, material utilizado como também aceitamos orientações teóricas e metodológicas com vista à elucidação, ao debate e à crítica pois estes são princípios inerentes à investigação científica (Dias, 2010).

Para a realização do presente trabalho, existiu sempre da nossa parte o cuidado em salvaguardar junto dos intervenientes, os princípios éticos decorrentes da investigação, tais como o consentimento informado, o voluntariado, o anonimato, atribuindo-se a cada participante um nome fictício e a proteção contra eventuais danos (Bogdan & Biklen, 1994). Ao longo da dissertação as citações e referências bibliográficas serão feitas de acordo com as normas APA, 6.<sup>a</sup> edição. Esta dissertação de mestrado termina com as referências bibliográficas que serviram de suporte ao presente trabalho.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - A ESCOLA PARA TODOS**

Toda a pessoa tem direito à educação (...) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das diferentes liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (ONU, Direitos Humanos - Carta Internacional dos Direitos Humanos, 2001, pp. 31-32).

### **1.1. Da exclusão à inclusão: breve perspectiva histórica e conceitual da Educação Especial**

Ao analisarmos a História, constatamos que o atendimento educativo a crianças e jovens com algum tipo de incapacidade nem sempre se pautou por aquilo que dispomos nos dias de hoje, a escola inclusiva ou melhor, a escola para todos. O caminho percorrido até à inclusão, mostra que a forma como a sociedade ao longo da História lida com todo aquele que é diferente, sempre se pautou pelo tratamento especial, como forma de resposta a fatores de ordem económica, social, política e cultural de cada época (Silva, 2011), espelhando a própria evolução da Humanidade. Podemos destacar três etapas que acompanharam as ideias e as práticas face à diferença. A primeira, marcada pela exclusão e posterior segregação, que integra a fase asilar e a assistencial. A segunda, marcada pela segregação à posterior integração, que engloba a fase de ambientes segregados e a da educação. A última, marcada pela evolução da integração à inclusão, que inclui a fase da integração e da participação (Silva, 2009).

#### **1.1.1. Da exclusão à segregação**

As atitudes e práticas assumidas pela sociedade para com as crianças e jovens diferentes, ao longo de toda a História foram inúmeras. O direito à educação e igualdade é um fenómeno recente. Durante a Antiguidade Clássica, tanto em Atenas como em Esparta, os recém-nascidos ditos deficientes, eram atirados de precipícios. Em Roma, as crianças eram lançadas ao rio Tibre. Em Constantinopla, os surdos inicialmente serviam como empregados da corte, posteriormente na fase final do Império Romano, passaram a ser perseguidos até à morte. Na civilização do Vale do Indo, as crianças ditas deficientes eram vistas como um sinal de castigo por parte dos deuses, sendo por consequência os seus progenitores castigados. Por fim, na antiga Pérsia e no Egipto, a situação era diferente, os surdos eram considerados como os eleitos pelos deuses logo, eram adorados conforme é referido por Monteiro (2011).

Durante a Idade Média, a ocultação, a rejeição e a estigmatização assumiram-se como forma de estratégia para mediar a relação com a doença, com a deficiência ou simplesmente com o que não encaixa no normal, por isso, a reclusão e o abandono eram encarados como necessários à segurança perante os ditos 'diferentes' (Silva, 2009). Fruto de uma visão teocêntrica da sociedade e do mundo, o Homem era idealizado à imagem e semelhança de Deus, como um ser físico e mentalmente perfeito (Mazzotta, 1986, p.16, cit. *in* Silva, 2009, p.136). Associados a imagens demoníacas e a atos de feitiçaria, todos aqueles que eram diferentes eram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções, sendo encarados como produto de uma transgressão moral. Através da piedade, acolhiam-se nos asilos aqueles que eram diferentes. A reclusão assumia-se como condição necessária para a sua segurança visto, representarem uma ameaça para a sociedade.

Na época moderna, a mendicidade e a desumanidade eram palavra de ordem para todos aqueles que não eram bafejados com a sorte de serem enviados para orfanatos, prisões e instituições do Estado. Com a filosofia das luzes, a forma e maneira de encarar os ditos diferentes muda, assumindo um cariz mais humanista e tolerante. “Emílio, ou da Educação e o mito do bom selvagem propiciam uma nova forma de olhar para a criança diferente” (Correia, 1997, p. 13), fundando-se asilos e hospitais para pessoas portadoras de deficiência. No entanto, estas eram instituições de cariz marcadamente assistencialista, fruto do clima social que se vivia na época. As instituições edificadas para o acolhimento, eram construídas longe das povoações, onde os pacientes permaneciam incomunicáveis e privados de liberdade (Silva, 2009).

A partir desta época, foram surgindo marcos relevantes para a educação dos ditos diferentes através do aparecimento de concepções pós-renascentistas que vêm a fundamentar a Escola Nova, que justifica a diferença através de causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência em detrimento das causas divinas ou demoníacas.

O aparecimento da Educação Especial [EE] surge como um processo de evolução das atitudes e práticas da sociedade em resultado do trabalho desenvolvido por reformadores sociais, clérigos, médicos, associações profissionais (Associação Americana de Instrutores de Cegos, 1871 e a Associação Americana de Deficiência Mental, 1876), aliado ao desenvolvimento técnico e científico da época. Nesta fase, é reconhecido o direito à educação especializada e à reabilitação, através da segregação em escolas especiais, na expectativa de se lhes oferecer cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos com maior controlo, mas também para libertar a sociedade do espectro da sua presença (Serra, 2008). Esta etapa

finda com a 2.<sup>a</sup> Grande Guerra Mundial (1939-45). Apesar de perdurarem as práticas de institucionalização, estas começam a ser posta em causa, fruto da nova ordem social emergente, legitimada com a Declaração Universal dos Direitos do Homem [DUDH] (1948), e a Declaração Universal dos Direitos da Criança [DUDC] (1959).

### 1.1.2. Da segregação à integração

A década de setenta do século passado é marcada pela mudança, a liberdade e a crença num mundo melhor, sem amarras ao passado: no campo dos direitos do homem [DH], assiste-se à divulgação dos princípios da igualdade, liberdade e justiça; na ciência, o desenvolvimento da medicina e da tecnologia; na educação, uma nova abordagem relativa à EE, sob a ótica da participação, defende a integração das crianças diferentes em ambientes regulares que facilitem a interação com os seus pares. Com a publicação do *The Education for All Handicapped Children Act* (1975), vulgarmente conhecida como *Public Law 94-142*, a institucionalização começou a ser posta em causa (Serra, 2008), sendo todas as escolas públicas norte-americanas ‘obrigadas’ a proporcionar o livre acesso à educação, e uma refeição gratuita por dia para as crianças diferentes. Pela primeira vez estava regulamentado o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação na sociedade (Silva, 2009).

Através da aplicação do princípio da normalização, perspectiva pedagógica que implica a individualização, de modo a que o processo educativo seja ajustado e direcionado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem e especificidades de cada aluno, fez-se o processo de integração das crianças e jovens no ensino regular (Cruz, 2012), rompendo com a segregação/institucionalização, assistindo-se, pois, a uma viragem no sentido da inclusão escolar das crianças e alunos diferentes (Baptista, 2011, p. 45). É a chamada ‘revolução silenciosa’ que se vai repercutir em todo o mundo ocidental.

Com a mesma amplitude no Reino Unido, com o *Warnock Report Special Education Needs* (1978), relatório legislado com o *Education Act* (1981), deu-se um enorme passo em direção da integração escolar. Com este documento, assistimos a uma mudança a nível político, social e educativo (Baptista, 2011) sendo regulamentada a universalidade e gratuidade do ensino, adaptado às necessidades de cada aluno, onde se propõe o abandono do paradigma médico. Aos alunos que frequentam escolas de ensino especial, este normativo aconselha a sua reavaliação unicamente sob critérios educativos, próximos das dificuldades escolares apresentadas pelos alunos (Sanches, 2011). Este novo paradigma educativo procura

garantir o sucesso e integração nas escolas regulares, com o objetivo de que a educação ministrada ajude os alunos a superar as suas dificuldades.

O relatório também sublinha a necessidade de implementação de um serviço de orientação e apoio à EE, alertando e consciencializando os professores do ensino regular, para a importância da necessidade de articulação e cooperação entre os diversos agentes do processo educativo destas crianças (Silva, 2009). Extremamente importante, é também a introdução do conceito de NEE, conceito que visa eliminar a categorização das crianças e jovens, como deficiente ou incapacitado, alargando-se àqueles que ao longo do seu percurso educativo apresentem dificuldades de aprendizagem (Batista, 2011). No ponto 3 desta investigação, procederemos à definição do conceito de NEE assim como ao seu desenvolvimento.

### 1.1.3. Da integração à inclusão

A partir da década de 80 do século XX, assistimos ao aprofundamento das concepções e das práticas relativamente à inclusão social. O caminho até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas, tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas [ONU], e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco]. No ano, a ONU proclama o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Sob o lema da Participação Plena e Igualdade, a *Carta para os Anos 80*, proclamada pela *Rehabilitation International* e recomendada pela Assembleia Geral da ONU, define os princípios e prioridades internacionais, relativamente à deficiência, prevenção e reabilitação, estabelecendo, como pontos de chegada, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes em todo o mundo, através da efetivação do direito de partilhar a vida social normal da sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente (Silva, 2009).

No ano de 1986, Madeleine Will, Secretária de Estado para a EE do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América [EUA], face ao elevado número de alunos com necessidades educativas matriculados nas escolas públicas, apela à Câmara dos Representantes, à implementação de novas estratégias relativamente aos alunos com NEE. As medidas que apresenta, estão relacionadas com a cooperação entre os professores do ensino regular e os da EE, a avaliação adequada das dificuldades de cada aluno e a definição de medidas educativas mais adequadas para cada situação. Assim, surge o movimento *Regular Education Initiative* segundo o qual a classe do ensino regular deve adaptar-se para atender

aos alunos da EE, sempre que possível, com a colaboração de PEE e de outros serviços especializados (Correia, 1997).

Esta onda evolutiva ganha mais ainda mais força e legitimidade com a Conferência de Jomtien (1990). Através desta, são fornecidas definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Corporizada na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Unesco, 1990), são estabelecidos compromissos mundiais para garantir a toda a Humanidade o acesso a uma Educação que forneça conhecimentos básicos e fundamentais para uma vida digna. Os países signatários acordam e assumem criar programas educativos que garantam uma educação básica para todos.

A necessidade de se reafirmar o princípio consignado na DUDH de que “toda pessoa tem direito à educação” (*op. cit.*, 1990, s.p.) é justificada pelas inúmeras fragilidades que continuam a assolar a Humanidade, como são exemplos: a persistência de mais de 100 milhões de crianças que não têm acesso ao ensino primário; a existência de mais de 960 milhões de adultos analfabetos; a persistência do analfabetismo funcional em números muito significativos em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; a existência de mais de um terço dos adultos do mundo sem acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias; a existência de mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos que não concluíram o ciclo de estudos básico; e, por último, a existência de outros milhões que apesar de concluí-lo, não têm conhecimentos e habilidades essenciais para a vida moderna (*ibidem*, 1990, s.p.). Com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* podemos afirmar que é edificado um dos pilares da educação inclusiva, onde se reconhece o direito à diversidade, aos diferentes ritmos de aprendizagem e ao atendimento diferenciado dentro da escola regular.

Volvidos quatro anos, é edificado o outro pilar que sustenta a educação inclusiva. Com a Declaração de Salamanca [DS] (ONU, 1994), inaugura-se o aprofundamento de uma perspectiva de educação de escola para todos. Com o objetivo de impulsionar a Escola Inclusiva, perspectivou-se a educação para todos os alunos, tendo em conta as potencialidades, as capacidades, os currículos, as estratégias pedagógicas e os recursos a utilizar, com base numa organização escolar facilitadora e cooperante entre docentes e comunidade escolar (Correia, 1999, 2003). Ao estabelecer as normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência e o direito de todas as crianças à educação, este dispositivo reafirma de modo categórico os princípios proclamados tanto na DUDH como na Declaração de Jomtien (Unesco, 1990), também conhecida como *Declaração Mundial da Educação para Todos*, cujo objetivo é satisfazer as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Mas, vai mais longe do que os documentos internacionais que lhe

precedem. Ao afirmar que a escola tem obrigatoriamente que servir a todos os alunos no mesmo plano de igualdade, sob pena do seu insucesso enquanto instituição educadora, a DS assume o seu carácter original ao cobrar a esta instituição sob os pontos de vista ético mas também prático.

Passados vinte e três anos, a DS ainda se assume vanguardista, apontando o caminho que é necessário percorrer para se construir uma sociedade mais justa, aberta e solidária, através de uma educação inclusiva, de uma educação para todos, onde os alunos são diferentes não unicamente sob a forma de doença ou enfermidade mas também sob as diversas formas de dificuldades na aprendizagem.

## 1.2. Filosofia inclusiva

As questões relativas à inclusão nos dias de hoje, têm figurado como tema de destaque por parte das políticas governamentais, assim como por parte da legislação dos países ocidentais, atendendo à efetivação dos princípios da igualdade, obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Dentro deste panorama, a Unesco, tem-se assumido como a grande impulsionadora de toda esta filosofia que se pretende efetiva e real (Sanches, 2005). Ao longo do presente ponto é nossa intenção discorrer em torno dos conceitos estruturantes da filosofia inclusiva, os conceitos de inclusão e de escola inclusiva.

### 1.2.1. Conceito de inclusão

Inclusão é uma palavra que, nos dias de hoje, acaba por exprimir o “espírito do tempo” que se vive (Rodrigues, 2014). De ilustre desconhecida da opinião pública, torna-se, a partir de meados dos anos noventa do século que findou, “figura” cada vez mais frequente na praça pública. Na revisão da literatura, encontramos, nas definições relativas à inclusão, os grandes princípios e diretrizes enunciados na DS (1994). Para Sanches (2011, p. 71) inclusão é sinónimo de

Partir da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Freire (2008), define-a como um termo abrangente. É um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados no que os diferencia dos seus semelhantes. No plano educativo, o conceito assume e defende que todos, independentemente das suas diferenças, têm o direito de desenvolver e concretizar as suas potencialidades, bem como de adquirir conhecimentos que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, planificada de acordo com as suas necessidades, interesses e características.

O conceito surge para dar corpo a um processo dialético/evolutivo, que designa algo de novo, e que ultrapassa o conceito de integração, processo que incorpora o aluno na escola, e que cria meios para que o aluno com NEE se integre no atendimento educativo que lhe é oferecido. Neste processo de integração, o aluno deve adequar-se à escola.

A palavra “inclusão” assinala outra perspetiva, aponta para um novo caminho que defende a ideia de que não é só o indivíduo que tem de procurar se integrar na sociedade/comunidade/escola, mas que estes espaços têm de se alterar, para receber o indivíduo. Ao contrário da integração, a responsabilidade da atuação do indivíduo não pode ser colocada única e simplesmente no indivíduo, pois a inclusão é um processo interactivo e bidimensional. A inclusão tem que ser avaliada em duas dimensões: a do indivíduo, o que ele pode fazer para se incluir e o da instituição/espço, o que é que a instituição/espço faz para incluir (Rodrigues, 2014). Partilhando da conceção de Morgado (2009, p. 105, citando Booth & Ainscow 2002), descrevemos o conceito de inclusão nos seguintes termos:

- 1- A educação inclusiva envolve o processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e actividades das suas escolas, reduzindo os riscos de exclusão;
- 2- A educação inclusiva implica a reestruturação de culturas, políticas e práticas de forma a responder à diversidade dos alunos em cada escola;
- 3- A educação inclusiva considera a aprendizagem e participação de todos os alunos vulneráveis a processos de exclusão, não se orienta apenas para os que são portadores de deficiência ou categorizados como tendo “necessidades educativas especiais.

Apesar dos Estados ocidentais assumirem uma postura vanguardista com legislação inclusiva, e respeitadora da diferença, persistem entraves ao desenvolvimento de uma educação inclusiva (Freire, 2008 citando Ainscow, 2005; Ainscow & César, 2006; Forlin, 2006). Partilhando esta posição, Correia (1997, p. 169) considera que, para este processo de inclusão apresentar sucesso educativo, é necessário que coexistam em simultâneo

- a. Um esforço concentrado que inclua uma planificação e uma programação eficazes para os alunos com necessidades educativas especiais;
- b. Uma preparação adequada do professor do ensino regular e do professor de Educação Especial e de todos os técnicos envolvidos no processo;
- c. Um conjunto de práticas e serviços de apoio necessários ao bom atendimento do aluno com necessidades educativas especiais;
- d. Um pacote legislativo que se debruce sobre todos os aspetos da inclusão do aluno com necessidades educativas especiais nas escolas regulares;
- e. E um clima de bom atendimento e de cooperação entre escola, a família e a comunidade.

A verdadeira inclusão será uma realidade se, este conjunto de premissas se verificar (Correia, 2008), constituindo a inclusão de alunos com NEE na escola regular, a tendência educativa para o século XXI, nos diferentes sistemas e níveis educativos (Aguiar, 2009). Todavia, o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, fruto de atropelos, e incompreensão por parte dos atores e decisores educativos, ao ser entendido constantemente em termos de turmas inclusivas, escolas inclusivas e alunos com NEE incluídos (Correia, 2008). Esta ambiguidade e confusão em torno do conceito, foi demonstrada através de um relatório elaborado por especialistas da Universidade de Cambridge (Relatório Warnock), em maio de 2006, que sugere que o conceito de inclusão, tal como por vezes é entendido está a prejudicar gravemente todos aqueles que fazem parte do processo educativo, ou seja, alunos e professores. Warnock (2005) assume que os alunos são as principais vítimas desta incompreensão, posição corroborada por Rodrigues (2014), que alerta para o fato de que sempre que se fala sobre o termo surge uma alusão/associação à EE, atendendo que o termo, nasceu ligado à educação de todos aqueles que historicamente foram excluídos por serem diferentes. Armstrong (2014) especifica que a ambiguidade está relacionada com o fato de o conceito de inclusão, ser por vezes compreendido como uma política específica para alunos com NEE, outras vezes ser compreendido como um conjunto de medidas educativas destinadas a todos os alunos.

Para a consecução da escola para todos, urge ter presente que este é um processo longo e moroso, e que cabe a todos nós, agentes educativos, responder à especificidade dos nossos alunos, de modo a otimizar as suas competências, com vista a aprendizagens significativas. Pensar e atuar no sistema educativo, com uma matriz pedagógica tradicional, onde a permissão maior assenta em ensinar a todos como se de um se tratasse, consideramos ser completamente obsoleto e desatualizado.

Recentemente o conceito de inclusão tem sido fundamentado como um direito natural, algo que não depende de nenhuma lei, que é válido universalmente, que é imutável e que não é prejudicado pelo tempo. Efectivamente, como sublinha Armstrong (2014, citando Armstrong & Barton, 2007, p.14), a “inclusão refere-se fundamentalmente a temas dos direitos humanos, igualdade, justiça social e à luta por uma sociedade não discriminatória”. Posição igualmente assumida por Rodrigues (2013), segundo o qual a inclusão configura-se como direito humano emergente. Socorrendo-se também da DUDH, atendendo à sua importância política e ética, o presidente da *Pró-Inclusão* constrói o seu posicionamento através de documentos internacionais como a *Convenção dos Direitos da Criança* (1989), a *Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem* (1990), a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca* (1994), o *Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos de Dakar* (2000), a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006) e a *Inclusão Social de Crianças e Jovens com Deficiência* (2013) (documentos que ponderam um conjunto de princípios de justiça social e de equidade educativa), para afirmar que, de entre os direitos humanos emergentes, o direito a viver em sociedades equitativas e inclusivas tem vindo a tomar dimensão e consideração na sociedade ocidental pois, a educação no século XXI é encarada pela sociedade civil como como um multiplicador, que tem como função permitir aos cidadãos exercerem outros direitos humanos, através do reforço de direitos económicos, sociais e culturais, civis e políticos. Ser educado, melhora a auto-estima e facilita a mobilidade social. É essencial para todo ser humano.

Pela nossa parte, também consideramos a inclusão como um direito natural, um direito do ser humano. A nossa lógica é construída através do nosso posicionamento ético e moral mas também de toda uma evolução legislativa. Negar ou violar o direito à educação, são atitudes que colocam em causa a democracia e o progresso social. Atendendo ao estado evolutivo que atingimos até ao momento, podemos dizer que é contranatura negar algo intrínseco ao ser humano como nos relembra o artigo 26.º da DUDH, segundo o qual “Toda a pessoa tem direito à educação (...)”. A inclusão, atendendo à legitimidade que a lei lhe confere em estados como o nosso, é uma questão de direito natural, um direito inerente à Humanidade, no âmbito do qual a educação deve servir para a plena expansão da personalidade e liberdades fundamentais do ser humano.

### 1.2.2. Escola inclusiva

Com a DS (ONU, 1994), documento que corporiza a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, nasceu uma nova concepção de escola. De acordo com as novas concepções sobre NEE ficou determinado que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização de escolas, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais da escola (*op. cit.*, pp. 11-12).

Este novo paradigma de escola inscreve-se numa concepção democrática e reflete a comunidade como um todo. No seu seio, os seus membros são abertos, positivos e diversificados. Ao contrário do passado, que segrega e rejeita, não seleciona, não exclui, não rejeita, não tem barreiras, e é acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação). Trabalha para todos. Equidade é a palavra de ordem. Segundo Fonseca (2004, p 42), o seu propósito é responder à “promoção de valores de aceitação, de pertença, de tolerância, de respeito, de conhecimento, de igualdade de oportunidades, de direitos de cidadania”.

Para a operacionalização deste edifício, o respeito pelos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem do “cliente” é fundamental. Ao acolher e dirigir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos é possível proporcionar a igualdade de oportunidades para todos. A escola inclusiva é concebida para acolher a diversidade, assumindo as características de cada um em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares. Correia (2003, pp. 21-22) indica dois patamares para operacionalização deste “edifício”:

1. Inclusão total, destinado a alunos com NEE ligeiras e moderadas, que poderão e deverão receber os serviços educacionais nas classes regulares;
2. Inclusão limitada, destinado a alunos com NEE severas, que necessitam receber os serviços educacionais fora da classe regular.

Este escalonamento assente em patamares é justificado devido ao fato de ser impossível dar resposta a alunos com tipologias de NEE bastante severas e complexas, que necessitam de apoios que a escola regular não lhes pode oferecer, por falta de recursos de várias ordens.

Em suma, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de qualquer dificuldade ou diferença, sempre que for possível, reconhecendo as diversidades e acomodando vários estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade. Inclusão e diversidade são temas incontornáveis na escola contemporânea. Criar condições para que a heterogeneidade tenha sucesso na aprendizagem, independentemente do sexo, cor, origem, religião, das condições físicas, culturais, sociais, cognitivas, intelectuais ou outras dos diferentes alunos é o desafio e a aposta da escola contemporânea (Ainscow, 1995, p. 3). Para tal, é necessário eliminar barreiras e preconceitos que dificultam o acesso dos alunos com NEE à escola regular para que os ambientes de aprendizagem, sejam estimulantes e desafiadores e, para que os alunos estabeleçam relação entre o aprender e o estar. A escola inclusiva é um processo, só se constrói com a prática de todos os atores e intervenientes que participam para a implementar. Para nós professores, é essencial que sejamos capazes de responder adequadamente ao desafio que se nos apresenta. Na verdade, não basta saber como se faz. É necessário acreditar que é possível construir uma escola e sociedade aberta para todos, onde a igualdade entre as pessoas seja o valor fundamental, quando falamos da escola para todos.

### 1.2.3. Necessidades educativas especiais

#### 1.2.3.1. O conceito de NEE

O conceito de NEE é resultado de um longo processo iniciado nos finais dos anos setenta do século transato, e reflete a progressiva democratização da sociedade ocidental face a todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem a dado momento das suas vidas.

A definição do conceito surgiu através da Secretaria de Estado para a Educação e Ciência do Reino Unido [SEECRU], na continuação dos estudos realizados no âmbito do *Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978), já aqui referido, que define pela primeira vez, e de uma forma geral, que uma NEE pode ser de três tipos, assinalando, a necessidade de se disponibilizar meios especiais de acesso ao currículo, incluindo técnicas de ensino especiais, a necessidade de se elaborar um currículo especial ou adaptado e a necessidade de atenção especial à organização social e ao clima emocional nos quais se processa a educação (Warnock, 1978, p. 94). Um conceito que para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] “é tomado, não no sentido de incapacidade específica que se atribui à criança, mas ligado a tudo o que lhe

diz respeito; às suas capacidades a todos os fatores que determinam a sua progressão no plano educativo” (Ainscow, 1995, p. 14).

A par da introdução do conceito de NEE, a SEECRU associou o conceito às dificuldades de aprendizagem e não apenas associadas à deficiência, defendendo a análise das dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens, segundo critérios educativos específicos, dando ênfase às dificuldades escolares, em detrimento da classificação em função das dificuldades em termos de deficiência, a partir de critérios médicos, passando a destacar-se aspetos de natureza pedagógica e educativa (Sanchez & Teodoro, 2006; Warnock, 1978). Hoje em dia cabe à EE, identificar as necessidades educativas dos alunos, implementar as adequações curriculares necessárias e disponibilizar os apoios, e outros meios tidos como fundamentais para operacionalizar o processo de inclusão (CNE, 2014), pois tal como é referido no supracitado relatório, uma em cada cinco crianças pode ter NEE decorrentes de variadas causas, durante o seu percurso escolar (Warnock, 1978).

Com o *Education Act* (1981), foram regulamentados os direitos e deveres da educação das crianças com NEE, de modo a assegurar o direito a serem integrados na vida e trabalho da comunidade. Acompanhando a tendência legislativa internacional, em Portugal, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* [LBSE] (1986) introduz o conceito, ainda sob a denominação de Necessidade Educativas Específicas, e criou as condições de enquadramento das políticas integradoras para a EE. Com Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, legislação que tem como intuito atualizar e alargar conceitos relacionados com a EE, o conceito passa a basear-se em critérios pedagógicos em vez dos de foro médico, medida que dá suporte legal para as escolas organizarem a resposta educativa aos alunos com NEE, na medida que define as medidas educativas a implementar (CNE, 2014).

Foi com a DS (1994, p. 6), que o conceito se tornou claro ao assumir que:

todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.

O conceito tem continuado a evoluir, traduzindo hoje uma conceção sobre a educação de todas as crianças ou jovens, dos que são portadores de deficiência até às sobredotadas, incluindo aqueles que pontualmente denotam dificuldades de aprendizagem em algum momento do seu percurso educativo. O conceito não remete apenas para uma problemática, mas sim para um conjunto de problemáticas que variam conforme o tipo e o grau das dificuldades manifestadas na aprendizagem pelas crianças e adolescentes com aprendizagens

atípicas, isto é, que têm dificuldade em acompanhar o currículo normal. Para estes casos, é necessário proceder-se a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, e a se recorrer a serviços e apoios especializados, tendo sempre presentes as capacidades e necessidades das crianças e adolescentes.

#### 1.2.3.2. Tipologia das necessidades educativas especiais

A resposta aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos obedece à implementação de adequações ou adaptações curriculares. O nível das adequações curriculares, varia em função da problemática apresentada pelos alunos, o que permite dividir as NEE em dois grupos, as NEE ligeiras e as NEE significativas.

Considera-se NEE ligeiras ou temporárias, aquelas que necessitam de uma alteração parcial do currículo, para que este esteja ajustado às necessidades e características dos alunos num determinado momento do seu percurso escolar. Estas podem estar relacionadas com problemas ao nível da leitura, da escrita, do cálculo ou ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico e socioemocional (Correia, 2005). Embora sejam consideradas ligeiras, estas dificuldades podem atrasar o processo de aprendizagem, devido ao ritmo ser inferior ao normal. Uma vez que o desenvolvimento de uma criança é influenciado pelo ambiente em que está inserida, esse será mais significativo se a mesma for estimulada precoce e ativamente. Os objetivos educacionais para crianças com NEE ligeiras são, conseqüentemente, idênticos aos das outras crianças, de modo a favorecer a sua cognição e a sua capacidade de resolver problemas (Correia, 2008).

As NEE significativas ou permanentes, são aquelas que se vão manter durante grande parte ou todo o percurso escolar do aluno e que levam a que o currículo seja avaliado de forma sistemática, sequencial e permanente conforme os progressos conseguidos pelo aluno. As dificuldades apresentadas pelos alunos afetam uma ou diversas áreas académicas e/ou a área socioemocional implicando por consequência a adaptações generalizadas do currículo escolar (Correia, 2005). Neste grupo encontram-se os alunos com problemas de desenvolvimento de origem orgânica, intelectual, funcional, sensorial e emocional. Também se inserem nesta categoria os alunos com dificuldades de aprendizagem, pois demonstram problemas de carácter processológico, isto é ao nível do processamento da informação. Problemas relacionados com a saúde como a diabetes, a leucemia, o cancro, a SIDA e a perturbação de hiperatividade e défice de atenção [PHDA] e perturbações do espectro do autismo [PEA] (Correia, 2008), também são contemplados neste conjunto de NEE uma vez

que a existência destas situações pode tornar difícil a inclusão e prejudicar o sucesso escolar. A Tabela em baixo exposta apresenta as desordens significativas ou permanentes de acordo com Correia (2008).

<i>De caráter intelectual</i>	<i>De caráter processológico</i>	<i>De caráter desenvolvimental</i>	<i>De caráter sensorial</i>	<i>De caráter motor</i>	<i>De caráter emocional</i>	<i>Outros problemas de saúde</i>
<b>Deficiência intelectual</b>	Dificuldades de aprendizagem específicas	Perturbações do espectro do autismo	-Cegos e ambíopes/ visão reduzida; surdos e hipoacústicos	-Paralisia cerebral; Spina Bífida, distrofia muscular; outros problemas motores.	Psicoses; outros comportamentos graves	-Desordem por défice de atenção/ hiperatividade (DDA/H) - SIDA - Diabetes - Asma - Hemofilia -Problemas cardiovasculares - Cancro - Epilepsia

**Tabela n.º 1 Tipos de NEE significativas (Correia, 2008, p. 47)**

### 1.3. Breve perspetiva histórica e conceptual da Educação Especial em Portugal

Em Portugal, a História da educação das crianças e indivíduos diferentes ocorre de forma mais ou menos semelhante, ao que se passava nos países localizados no mundo ocidental, obedecendo no entanto, à sua especificidade inerente ao contexto ideológico, cultural, político e espacial. A OCDE (1984) estabelece três períodos para a conceptualização histórica da EE em Portugal, para a organização de recursos para crianças e jovens com deficiência em Portugal (Bairrão, 1998). O primeiro, ainda durante a Monarquia, na segunda metade do século XIX com o aparecimento das primeiras instituições, o segundo, durante os anos sessenta, com o desenvolvimento dos centros de EE e o terceiro com início nos anos setenta do século passado com a tutela da EE por parte do ME.

#### 1.3.1. Sob uma perspetiva assistencial e de proteção

A História da EE é progressiva e gradual. Só no século XIX as crianças diferentes começaram a ser objeto de uma forma estabelecida e organizada de ensino, ainda que de modo segregado. A primeira instituição edificada no campo da EE, data de 1822, o *Instituto de Surdos Mudos e Cegos*, instituição edificada com a graça e misericórdia de *El Rei D. João VI, O Clemente*. Ainda que a título diverso, a edificação das primeiras instituições responde a causas de natureza variada, singulares que procuram responder às necessidades de um público ou clientela muito específico. Em 1871, com a *Casa de Correção e Detenção de Lisboa*, aparece a primeira instituição vocacionada para o atendimento de populações vulneráveis, criada para tratar problemáticas infantis e juvenis, como a marginalidade, o abandono, o desamparo e a delinquência. Esta instituição mantevesse operacional até ao ano de 1962 (Martins, 2006, p. 349). Em 1890 é criado o *Instituto de Surdos de Benfica*, instituição que atende para além de crianças com deficiência auditiva, débeis mentais e crianças com perturbações severas de fala, de ambos os sexos. O atendimento é realizado quer sob regime de internato, quer em regime de externato. Todo este trabalho é dinamizado por Jacob Rodrigues Pereira que desenvolve em paralelo a *Secção Especial para Crianças e Adultos Atrasados, Fracos de Espírito e Débeis* (Fróis, 1997). Já durante a segunda metade do século XIX, surgem um pouco em todo o território, instituições vocacionadas para o atendimento dos indivíduos diferentes, a saber:

- 1863 é fundado o *Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança*, em Castelo de Vide;
- 1888, Madame Sigaud funda o *Asilo-Escola António Feliciano Castilho*, em Lisboa;
- 1893 o *Instituto de Surdos*, na cidade do Porto;
- 1895, a *Colónia Correccional Agrícola de Elvas*.

O nome de Aurélio da Costa Ferreira, provedor da *Casa Pia de Lisboa*, assume a condução de todo este processo de atendimento educativo aos indivíduos ditos diferentes. Cabe a si, a coordenação do primeiro curso ministrado em Portugal destinado à formação de professores para a educação de indivíduos portadores de deficiência auditiva, no ano de 1913. Durante a primeira metade do século XX, coube à *Casa Pia de Lisboa*, o atendimento educativo aos indivíduos diferentes. Um pouco à semelhança de experiências congêneres estrangeiras, em 1915, António Aurélio da Costa Ferreira funda o *Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa* com o objectivo de assistir e acompanhar crianças deficientes em regime de internato e externato. Em 1926, no alvorecer do Estado Novo, o *Instituto Aurélio da Costa Ferreira* assume de acordo com a linguagem da época, a função de seleccionar as crianças consideradas anormais, formar o pessoal docente e promover estudos de investigação médico-pedagógica e de psiquiatria infantil.

Esta posição segregacionista responde a toda uma tendência que floresce na Europa, a Eugenia, movimento que na Grã-Bretanha conseguiu legislar em 1913, o *Ato de Deficiência Mental*, lei que defende a segregação institucional dos deficientes. Entre nós, o discurso não difere, e o *Instituto Aurélio da Costa Ferreira* assume que tem

O dever de tratar e educar (os anormais) aproveitando o possível rendimento dos que, por meios médico-pedagógicos especiais, o possam vir a dar. E tem o dever de assistir com humanidade os improdutos. Mas tem, igualmente o direito de se defender deles, sequestrando-os ao meio social em que a sua irregularidade de conduta os torne prejudiciais e, ainda, evitando a sua proliferação, a sua procreação.(Fontes, 1933, pp. 252-253).

Victor Fontes, à altura Professor Auxiliar de Medicina de Lisboa, assume o eugenismo como política social, política que, na Alemanha com o III Reich, se pratica com grande amplitude e coragem. Bastante lúcido quanto a todos os que são diferentes, Victor Fontes defende que

Não somos de opinião que se prepare para os grandes anormais, praticamente improdutos, o requinte do luxo e da comodidade, muito caros e inúteis, podendo aplicar-se essas somas em obras que tendiam a facilitar a vida, a educação, a instrução dos válidos e produtivos transformando-se em riqueza social de que todos beneficiarão; tanto mais que os grandes anormais têm umas exigências mínimas no respeitante a conforto, comodidade ou a qualquer necessidade espiritual (*ibidem*, p. 19).

As soluções educativas estavam sempre infetadas por uma matriz eugénica construída sob teorias da degenerescência. Neste contexto, as classes especiais e os centros de EE são baseados numa concepção de sectorizar e catalogar as respostas educativas por tipo de

deficiência. Em 1934, Eusébio Tamagnini, Ministro da Instrução, divide a população escolar portuguesa em cinco grupos: ineducáveis, normais estúpidos, com inteligência média, com inteligência superior e notáveis. Impera o pensamento médico-pedagógico objetivado na especificidade dos diagnósticos clínico e psicopedagógico. O pensamento médico-pedagógico definia a deficiência como uma patologia orgânica. A título de exemplo, a deficiência intelectual, é relacionada com um estatuto sócio-económico precário, logo a opção recaí nos internatos, local onde é possível controlar os efeitos perversos do meio social de origem dos deficientes.

Nos finais da década de quarenta, é criada a primeira classe especial para todos aqueles que revelam dificuldades de aprendizagem. De acordo com o sumário do Decreto-Lei N.º 35801, de 13 de Agosto de 1946, este normativo “insere disposições regulamentares para a criação e funcionamento de classes especiais de crianças anormais” (*ibidem*, p. 730). Apesar de continuar a assumir um discurso higienista, a criação destas escolas visava absorver os ditos atrasados mentais das classes regulares (*ibidem*, art. 3.º), sendo que o Estado paulatinamente assume a necessidade de educar todos aqueles que são diferentes. Os espaços educativos destas classes funcionavam em anexo à escola regular com um serviço de dispensário, internato e brigadas técnicas. A classe especial caracterizou o modelo de atendimento no período circunscrito entre as décadas de cinquenta e stenta do século passado.

### 1.3.2. Da iniciativa privada à pública

No entanto, nas décadas de cinquenta e sessenta, com a ajuda da Pedagogia e da Psicologia da Criança começam a ganhar eco e difusão as críticas em torno da lógica do internato e das classes especiais, sendo realçado que os espaços fechados são restritivos para a aprendizagem e para as interações. Em simultâneo, pais e educadores questionam a transição para a vida adulta, tendo em atenção a clausura a que os alunos estão votados (Afonso & Afonso, 2005). Apesar do atendimento educativo a crianças diferentes ser marcado, até aos anos setenta, por práticas segregacionistas realizadas em centros ou escolas especiais, edificadas nos grandes centros urbanos, com a primavera marcelista a situação da EE ganha um novo rumo com vista à integração e inclusão efetiva que se verifica nos dias de hoje. Ainda durante a década de sessenta, com o Decreto-Lei N.º 43752, de 24 de Junho de 1961, o *Instituto António Aurélio da Costa Ferreira* passa a estar sob a tutela do Ministério da Educação Nacional, ou seja o Estado passa a assumir o atendimento escolar como também a realizar os primeiros programas de formação especializada de professores. Devido à persistência do modelo médico de diagnóstico assente nas técnicas psicométricas, e ao tardio

aparecimento de um ensino adaptado, a segregação impera devido à preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de educar (Bairrão 1998). Às crianças diferentes restava a educação em recursos educativos especiais ou terapêuticos, com o intuito de as proteger dos normais e educar de forma controlada. Se para Correia (2003), até aos inícios da década de setenta, os alunos diferentes eram excluídos do sistema de ensino regular, a integração escolar de todos os que foram excluídos ou segregados do sistema de ensino nacional começa a ganhar forma com a reforma de Veiga Simão, através do Decreto-Lei N.º 5/73 de 25 de Julho (Mesquita, 2001), dá-se início ao processo de transformação e modernização da EE em Portugal. Com a reforma do ensino de 1973, o Estado português alarga a escolaridade obrigatória para oito anos, extendendo a mesma a todos os que até então haviam sido excluídos ou seja, os inadaptados, os deficientes e as crianças precoces. A universalidade desta regulamentação inaugura, assim a assunção do processo de integração no nosso país, abrindo a porta para um processo evolutivo que, através de diversos marcos legislativos, se vai apresentar como vanguardista e afinado com as democracias ocidentais. Apesar de interrompida pela Revolução dos Cravos (1974), a reforma de Veiga Simão abriu o caminho para a operacionalização efetiva da democratização do ensino em Portugal. Através de quatro marcos legislativos bastante precisos, isto é a Constituição da República Portuguesa (1976), a LBSE (1986), o Decreto-Lei N.º 319/91 de 23 de Agosto e o Decreto-Lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, o nosso país ativou a escola para todos. Tal como refere Mesquita (2001), a revolução dos cravos não foi a responsável pelas alterações profundas que se registaram no campo educativo, mas sim o consolidar de profundas alterações que tiveram início na década de setenta.

### 1.3.3. Da segregação à inclusão

Com a Constituição da República de 1976, aprovada em 2 de Abril, surge pela primeira vez um suporte legislativo que consagra a formação e integração do cidadão portador de deficiência, como cidadão de pleno direito, numa sociedade democrática. No art. 71.º da Constituição Portuguesa (1976, p. 17), podemos ler que

1. Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.

Apesar de o Estado consagrar a integração do indivíduo diferente na sociedade civil, foram necessários dez anos, para que o princípio da diferenciação pedagógica fosse assumido, de modo a realizar uma efetiva igualdade de oportunidades para com crianças e jovens com deficiência.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE], Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro, assistimos a uma renovação do atendimento educativo das crianças com NEE. Através do *art. 7.º*, enuncia-se como objetivo primordial “assegurar às crianças com Necessidades Educativas Específicas devidas, designadamente as deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (1986, p. 3069). Através do enquadramento de políticas integradoras, surge regulamentado pela primeira vez, nos *artigos 17.º e 18.º*, uma política educativa direcionada para os alunos com NEE, em defesa do direito das crianças portadoras de deficiência a uma Educação integrada na escola regular. No *art. 17.º* da supra referida LBSE, são estabelecidos como objetivos da EE a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, devidas a deficiências físicas e mentais (ponto 1); a integração de atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades (ponto 2); e o desenvolvimento de *skills* físicas, intelectuais e comunicacionais, com vista a promover a estabilidade emocional, reduzir as restrições inerentes à deficiência, desenvolver a autonomia, formar e integrar na vida ativa, proporcionando, tanto quanto possível, a redução das limitações provocadas pela deficiência e a preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa (ponto 3).

Quanto à responsabilidade de operacionalização de todas estas medidas, pelo *art. 18.º* verificamos que esta é delegada no Ministério da Educação [ME] (ponto 8). A coordenação da política educativa, a definição das normas gerais da EE, nos seus aspetos pedagógicos e técnicos, bem como no apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação, ficam, pois, a cargo do ME.

Para a organização do serviço educativo, a referida legislação estabelece a adoção de modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, devendo o serviço educativo processar-se em instituições específicas, quando o tipo e o grau de deficiência do aluno comprovadamente o exijam. No ponto 4, do supracitado artigo 18.º, é estabelecido ainda que a “escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características e a cada tipo e grau de

deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas”(p. 3073). Com este normativo, são lançados os alicerces para a integração de crianças diferentes nas escolas regulares, destacando-se a preocupação na adaptação curricular e os modos de avaliação, de acordo com o tipo de deficiência, iniciando-se a reforma do sistema educativo, a nível da EE.

Iniciado o movimento de reforma, com legislação complementar, o Estado português começa a edificar a integração dos alunos, ao abrigo das NEE no ensino regular. Com o Despacho-Conjunto N.º 36/SEAM/88, de 17 de Agosto, são reconhecidas as equipas de EE implementadas em 1975, definindo-se a estrutura, o âmbito e atribuições das Equipas de EE que substituem as antigas Equipas de Ensino Especial Integrado. Da mesma forma, com a Lei N.º 9/89, de 2 de Maio, Lei de Bases de Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências, reafirmam-se os princípios da integração e da equiparação de oportunidades. Dentro deste processo dialético convém ressaltarmos a importância de dois movimentos internacionais, a *Public Law 94-143* (1975) e *Warnok Report* (1978) movimentos que norteiam e orientam toda a política educativa da escola para todos, e já aqui abordados.

Com o Decreto Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto, é estabelecido o regime educativo especial aplicável aos alunos com NEE. A sua publicação surge como corolário de inúmeras experiências e práticas pedagógicas bem sucedidas no campo da EE, resultado de linhas orientação de organismos internacionais a que Portugal está filiado, como a ONU, a UNESCO e a OCDE, assim como diplomas legais publicados anteriormente, como a LBSE e o Decreto-Lei n.º 35/90. Logo no preâmbulo de abertura (DL N.º 319/91), é estabelecido que se proceda à “substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em critérios pedagógicos” (*op. cit.*, pp. 4389/4390).

Com a abertura da escola regular a alunos com NEE, numa perspectiva de escola para todos, consubstancia-se o princípio da integração nos níveis básico e secundário. Embora seja referido que as medidas constantes no diploma se aplicam a alunos ao abrigo das NEE, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira alusão, no preâmbulo, a alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Quanto ao processo de avaliação, o artigo 18.º afirma que esta é “tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial” (*ibidem.*, p. 4392). Com o normativo supracitado, é preenchida uma lacuna legislativa há muito sentida no sistema educativo nacional, “passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz

respeito aos alunos com NEE” (Correia, 2005, p. 7), iniciando-se um processo que “leva a uma tentativa de criação de escolas integradoras, numa primeira fase de carácter mais físico, dando lugar à criação de classes especiais, onde os alunos com NEE deveriam receber apoios específicos consentâneos com as suas necessidades” (*ibidem*, p. 8). Esta primeira fase de integração física nas escolas de ensino regular, dos alunos com NEE, significa rutura face ao passado, e uma mudança radical relativamente à sua participação escolar. Esta mudança promoveu uma aproximação em termos de interações entre os alunos com NEE e alunos sem NEE, consubstanciando-se assim, uma segunda fase denominada de “integração social, criando-se para os alunos com necessidades educativas especiais um acesso aos ambientes sociais das classes regulares” (*ibidem*, p. 9).

Com o Despacho N.º 173/ME/91, de 23 de Outubro, ficam estabelecidos os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei N.º 319/91, legislando-se os princípios determinados na LBSE no que respeita ao atendimento dos alunos com NEE. É determinado que as medidas constantes do regime educativo especial se aplicam aos alunos com NEE, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma a que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime comum, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo.

À semelhança do que se verifica no mundo ocidental, Portugal passa a dispor de legislação vanguardista que contém princípios inovadores e de extrema importância para a EE. Através do Despacho-Conjunto N.º 105/97, de 1 de Julho, o Estado português continua a reafirmar o princípio de construção de uma escola democrática e de qualidade. Destacamos neste sentido o seu ponto 2, onde é reforçada esta ideia, quando lemos que a escola tem de

- a) Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global;
- b) Promover a existência de condições nas escolas para a integração sócio-educativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais;
- c) Colaborar na promoção da qualidade educativa, nomeadamente nos domínios relativos à orientação educativa, à interculturalidade, à saúde escolar e à melhoria do ambiente educativo;
- d) Articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais. (Despacho-Conjunto N.º 105, 1997, p. 7544)

Já no século XXI, através do Despacho Normativo N.º 30/2001, de 19 de Julho, destaca-se a importância do ensino individualizado, enfatizando o objetivo da avaliação, com vista a assegurar “o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à selecção de metodologias e de recursos, em função das necessidades educativas dos alunos” (ponto 3, a).

Conforme demonstra a regulamentação promulgada, passo a passo se tem construído o modelo inclusivo, que hoje temos implementado no nosso país. Consideramos relevante a introdução do conceito de NEE, baseado em critérios pedagógicos, e o papel da escola regular na educação de todos e para todos os alunos. Atualmente, a EE está regulamentada com o Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro, que veio substituir o Decreto-Lei N.º 319/91 de 23 de Agosto. A exploração desta legislação, será desenvolvida no seguinte ponto do presente trabalho.

#### 1.4. Regulamentação da Educação Especial em Portugal

A legislação portuguesa vigente para a EE, orienta-se pelos princípios emanados por organismos internacionais, como a UNESCO, a União Europeia [UE] e a OCDE, referenciados na LBSE (1986). Segundo o artigo 3.º, alínea j, (*op. cit.*, p. 3086) o Estado assegura “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. Defende também o Estado, através da Lei N.º 49, artigo 20.º para a integração e inclusão de alunos com NEE, que “A Educação Especial visa a recuperação e a integração socioeducativa dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais devidas a deficiências físicas e mentais.” (*ibidem*, p. 5130).

Hoje, o atendimento escolar a alunos com NEE está regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de Janeiro. No seu preâmbulo de abertura, é defendido o princípio da “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (*op. cit.*, p. 154). Com um raio de ação superior ao seu antecessor, com o Decreto-Lei N.º 3/2008 é notória a dimensão social e equitativa tendo como referência a DS. No âmbito da sua aplicação, assume um universo mais amplo, atendendo desde o ensino pré-escolar aos estabelecimentos particular e cooperativo, conforme se constata no *art. 1.º*, N.º 1. Define também que o atendimento escolar a alunos com NEE deve ser realizado na escola regular, devendo este ser:

garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No Tabela da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (DL 3/2008, p.154).

Em relação à organização, através da EE “as escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais dos seus “clientes”, com vista a assegurar uma maior participação dentro de cada grupo ou turma, e da comunidade escolar “(*ibidem*, p.155). O processo de referenciação e avaliação é feito por qualquer interveniente no processo educativo de um aluno, e determina a elaboração do relatório técnico-pedagógico, no prazo de sessenta dias. Do relatório técnico- pedagógico constarão os resultados da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [CIF], da Organização Mundial de Saúde [OMS, 2003], que determina a classificação dos processos de avaliação e programação das NEE, adotando um cariz biopsicossocial, criado pela OMS (2004).

De acordo com a Lei N.º 21/2008, de 12 de Maio, lei que faz a primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de Janeiro, a organização da EE faz-se:

6. Segundo modelos diversificados de integração de escolar inclusiva e integradora, garantindo a utilização de ambientes o menos restritivos possível.
- 7 Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, podem os intervenientes no processo de referenciação e de avaliação constantes do presente diploma, propor a frequência de uma instituição de educação especial (*art. 4.º*, p. 2519).

As instituições de EE podem ser públicas, particulares ou cooperativas, nomeadamente instituições particulares de solidariedade social, em especial as associações de EE e as cooperativas de EE, e os estabelecimentos de ensino particular de EE. Contudo, é um normativo que gera polémica na comunidade educativa. Se tomarmos em consideração o que diz o *art.º 1.º, n.º1*, a população “cliente” da EE está restringida aos alunos com NEE de carácter permanente [NEECP], separando-se assim, o atendimento educativo no âmbito da EE,

onde apenas se atende os alunos NEECP identificados por referência à CIF, enquanto que as respostas educativas para com os alunos que apresentem dificuldades no seu percurso escolar são administradas pela escola através das modalidades de apoio de que dispõe. Não menos problemático é a aplicação da CIF que, conforme foi referido anteriormente, determina a elegibilidade dos alunos, processo de avaliação/classificação que gerou no panorama educativo, uma significativa redução dos alunos referenciados com NEE e que por consequência, deixaram de ter medidas educativas de apoio especializado.

Com o prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, visando a consolidação e melhoria das capacidades pessoais, sociais e laborais, na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade o Governo da República promulgou a Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de Julho, com o intuito de regular o ensino de alunos com quinze ou mais anos de idade, com Currículo Específico Individual [CEI], em processo de transição para a vida pós-escolar, estabelecendo a organização dos Planos Individuais de Transição (PIT) de alunos com CEI, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro, na sua redação atual. Do preâmbulo (p.4782) destaca-se que

as escolas devem ajudar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente a tornarem-se economicamente ativos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades necessárias. Devem ainda proporcionar - lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais com especial relevância para as da comunicação, incluindo experiência direta em situações reais de trabalho, fora da escola. Neste sentido, o currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a escolaridade com CEI deve, nos três anos que antecedem a idade limite da escolaridade obrigatória, incluir programas específicos de transição e treino vocacional que os prepare para, depois de saírem da escola, serem membros independentes e ativos das respetivas comunidades.

Esta regulação tem como fim “garantir o direito universal ao apoio na transição eficaz para a vida ativa, quando adultos”, determinando que “as escolas devem ajudar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente a tornarem-se economicamente ativos e contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades necessárias” (Portaria N.º 201-C, 2015, p. 4782), com vista à autodeterminação, inserção social, exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida.

Face ao exposto, assumimos que, entre a teoria e prática, ainda existe um longo caminho a percorrer. Se os direitos consagrados pela lei, nos conferem uma posição vanguardista face à inclusão, a nossa experiência letiva diz-nos que ainda existem várias barreiras a ultrapassar para que a escola regular se possa assumir como inclusiva no sentido

pleno da palavra. Cabe a todos nós, continuar a trabalhar para que a inclusão seja uma realidade inquestionável no século XXI.

## CAPÍTULO II - PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NEE

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos (Unesco, 1994, p. 61).

### 2.1. Participação

Com a DS (Unesco, 1994), dentro de toda a fundamentação política e prática da escola para todos, emergem dois princípios, o de inclusão e o da participação. Através da consulta a um dicionário de língua portuguesa, concluímos que ambas têm significados diferentes, senão vejamos. Para inclusão, “acto ou efeito de incluir” (Priberam, 2008-2013), para participação “ato ou efeito de participar; envolvimento em determinada atividade (*ibid*). Apesar de diferentes, ambos se complementam entre si, atendendo à filosofia de que fazem parte. Almqvist, Uys e Sandeberg (2007) entendem ‘participação’ como uma experiência positiva que implica a interação social e favorece o bem-estar do indivíduo, posição corroborada por Eriksson, Welander e Granlund (2007) que acrescentam a aprendizagem como o resultado da interação estabelecida entre crianças e adolescentes em contexto de escola.

Ao reclamar o direito de participação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, decorrentes de aparentes limitações estruturais e funcionais tendo em conta o seu funcionamento global, nas áreas académica, socioemocional e pessoal, a Unesco (2004), apresenta um modelo de atendimento educativo que apela à afirmação plena da cidadania, onde todos participam tanto quanto possível, nas atividades comuns das comunidades educativas a que por direito pertencem.

Apesar do termo de participação estar contemplado em vários artigos da Constituição da República Portuguesa (1976), o termo não aparece diretamente. No entanto, o conceito engloba um conjunto de direitos inerentes à própria noção de pessoa, apelando ao direito natural, ao valor e à dignidade da pessoa humana. Em direito internacional, e em linguagem corrente, este direito fundamental - o direito à participação - é tido como um direito do homem (Miranda, 2010). De acordo com a Constituição da República Portuguesa (1976, p. 24), no *Artigo 16.º* - Âmbito e sentido dos direitos fundamentais - pode ler-se/ podemos ler, no seu N.º 1, que: “Os direitos fundamentais consagrados na Constituição não excluem quaisquer outros constantes das leis e das regras aplicáveis de direito internacional.”

Da mesma forma, no Artigo 8.º da Constituição sob a epígrafe Direito Internacional (*op. cit.*, p. 20) pode ler-se que:

1. As normas e os princípios de direito internacional geral ou comum fazem parte integrante do direito português.
2. As normas constantes de convenções internacionais regularmente ratificadas ou aprovadas vigoram na ordem interna após a sua publicação oficial e enquanto vincularem internacionalmente o Estado Português.

É com a Convenção dos Direitos da Criança [CDC] (ONU, 1989) - legislação acordada e assinada por cento e noventa e três países membros da ONU - que a questão da participação da criança/jovens ganhou enfoque como tema de debate na esfera pública. Socorrendo-nos da Sociologia da infância, sob um ponto de vista dos direitos da criança/jovem, esta deve ser entendida como um participante ativo e não apenas como um mero recetor de políticas (Souza, Finkler, Delláglio & Koller, 2010) pois, combater a invisibilidade através da promoção da participação, é uma forma de permitir que ela exerça plenamente a cidadania e promoção social em contextos tão variados como a escola, a família ou o grupo de amigos (Soares, 2005). Como sublinha Sarmiento *et. al.*, (2007) a participação das crianças/jovens está intimamente ligada pelas relações pessoais que estabelecem com a comunidade, a família, o grupo de amigos, assim como as estruturas socioeconómicas, culturais e educativas. No entanto, Hinton (2008), chama a atenção para o facto de a participação tender a dar mais importância à relação estabelecida entre a criança e o adulto do que àquela que ocorre entre os grupos de pares, deixando de parte as trocas e aprendizagens que ocorrem.

Na atualidade a escola, espaço por excelência destinado à formação e troca de conhecimentos numa esfera emocional, é o local onde as crianças/jovens podem vivenciar as primeiras experiências democráticas de modo sistemático, como seja o viver em grupo, a gestão de problemas de modo participativo e a ação/atuação com autonomia (Vasconcelos, 2007), processo que se assume como contínuo. Como tal, a escola contemporânea, escola para todos, pressupõe uma mudança de perspetiva educacional onde é necessário reconhecer na criança, o estatuto de actor social, com direito à participação social e à partilha de decisão (Sarmiento e Pinto, 1997). Os referidos autores valorizam, particularmente, esses direitos de participação, referenciando-os como fundamentais para o reconhecimento da criança como cidadã, pessoa activa, e conseqüentemente, detentora do direito à palavra, leia-se ter voz, para que seja possível atingir a educação para todos.

A OMS (2003), através da CIF, define participação como o envolvimento da criança ou do jovem numa determinada situação de vida real, conceito que está relacionado com envolvimento e que remete para a situação de ser incluído/ser aceite. No entanto, para a efetivação e operacionalização de todo este processo, é imprescindível o envolvimento de toda a comunidade escolar (ONU, 1994). Entre nós, a questão da participação não é assunto recente ou esquecido, por parte do legislador. Com a publicação da LBSE, Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro, no artigo 45.º, enuncia-se que

em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação e ensino a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino (p. 3078).

## 2.2. Participação social

Com a efetivação da escola para todos, conhecer a PS dos alunos com NEE é importante e de extrema utilidade para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, e para compreender se a inclusão faz parte do processo educativo e percurso escolar. Avaliar aspetos sociais relativos à inclusão, coloca um problema devido à ambiguidade dos conceitos utilizados pelos investigadores (Koster, Pijl, Nakken, & Houten, 2010), porque diferentes conceitos, são adotados para descrever a dimensão social da inclusão (Koster, Nakken, Pijl, & Van Houten, 2009). Através de um estudo que faz a revisão da literatura a sessenta e dois artigos que abordam a dimensão social da inclusão Koster, Pijl, Nakken e Van Houten (2010) concluem que os conceitos de integração social, inclusão social e PS têm sido utilizados pelos investigadores como expressão para um mesmo fenómeno, na maior parte dos casos devido a definições implícitas que derivam dos instrumentos de recolha de dados. Os autores defendem que para o estudo da dimensão social, o conceito de PS é o mais indicado, atendendo que o conceito de integração social está mais relacionado com integração, e nos dias de hoje assume uma conotação negativa ao passo que o conceito de inclusão social é bastante impreciso e extenso. Para os autores, podemos entender que PS dos alunos com NEE no ensino regular significa a presença, o contato / interação positiva entre alunos com NEE e os seus pares, a aceitação pelos colegas de turma, as relações sociais / amizades e a auto-perceção dos alunos dos alunos como parte integrante da turma. Assim, para o conceito de PS é necessário trabalhar com quatro temas centrais: a auto-percepção social do aluno; a aceitação pelos colegas de turma; as amizades / relacionamentos; os contatos / interações. Todos estes conceitos contribuem para que seja possível ter uma visão equilibrada

da PS dos alunos. Para Koster (2008), como referido em Frostad, Pijl & Mjaavtn (2015), a PS pode ser conhecida de várias formas. Pode ser considerada como um termo abrangente que engloba vários aspetos, como a aceitação pelos pares, a amizade com colegas na escola ou o sentimento de solidão. Os dois primeiros, são baseados em dados sociométricos fornecidos pelos pares na classe. O sentimento de solidão é conhecido através de sentimentos auto-relatados, usando-se uma escala de solidão (*ibid*). A solidão é concebida como um estado psicológico que é o resultado de uma discrepância entre as relações desejadas e reais (Peplau & Perlman, 1982). Solidão que Rook (1984, p. 1391) explica que surge “quando uma pessoa se sente alienada, incompreendida ou rejeitada por outros e / ou carece de parceiros sociais apropriados para as atividades desejadas, particularmente as atividades que proporcionam um sentimento de integração social e oportunidades de intimidade emocional”. Os três indicadores para a PS podem funcionar de formas distintas / isoladas. Para o estudo supracitado, os autores decidiram usar as três.

Num estudo realizado por Avramidis (2013), o autor questiona a literatura dominante relativa aos alunos com NEE, em virtude de estes serem apresentados como detendo percepções negativas de si mesmas e sendo socialmente isolados. Contrariamente à pesquisa da literatura, o autor conclui que os alunos com NEE, obtêm percepções positivas em todos os domínios avaliados em relação ao autoconceito e, notavelmente, sentem-se bem com o desempenho escolar assim como, se sentem aceites socialmente pelos colegas de turma. No entanto, no que se refere à sua posição social, as crianças com NEE são menos populares e têm menos amigos do que os seus pares sem NEE. Contudo, os alunos com NEE apresentam algumas relações positivas, sendo considerados como parte integrante da turma, e não são susceptíveis de estarem em isolamento face aos seus pares sem NEE. Esta evidência é complementada com relatos de professores que proporcionam uma maior compreensão da natureza da interação social e da qualidade das amizades nas suas aulas. O estudo conclui que, a exclusão de alunos com NEE não é um fator determinante de isolamento social e que as escolas devem procurar melhorar a auto-imagem e reduzir a marginalização de todos os alunos, independentemente da sua classificação ser com NEE ou sem NEE.

Num outro estudo realizado sobre a PS de alunos com NEE no ensino secundário na Flandres, Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry (2013), num estudo em larga escala, abordam a PS (através das variáveis interações sociais, aceitação de pares, amizade e autoconceito social) a partir do questionário aplicado a dois mil e dezassete alunos, oitenta e seis estudantes com transtornos do espectro autista [TEA], sessenta e um alunos com deficiência motora e / ou sensorial e mil novecientos e vinte e seis com desenvolvimento normotípico. Os autores

concluem que a integração física não é suficiente para garantir uma PS bem sucedida. É necessário monitorizar com uma maior proximidade a situação social dos alunos com TEA e meninas com deficiência motora e / ou sensorial assim como também é necessário pesquisa adicional para se obter uma visão mais detalhada sobre os alunos em risco e os fatores influenciadores, pois tal como estudos anteriores de Pijl et al. (2008), tinham demonstrado o ambiente social dos alunos com NEE na escola secundária regular desfavorável. Especificando os resultados, os autores destacam que a PS dos alunos com TEA e alunos com deficiência motora e / ou sensorial não difere significativamente, todavia os alunos com TEA apresentam resultados menos favoráveis em algumas variáveis em análise, assim como as raparigas com deficiência motora e / ou sensorial obtêm resultados menos favoráveis em algumas variáveis em análise em comparação aos seus pares com desenvolvimento normotípico. Na comparação estabelecida entre alunos com diferentes tipologias de NEE, os autores chamam a atenção para que nem todos os alunos com NEE apresentam dificuldades sociais na escola secundária, como é o caso dos alunos do sexo masculino com deficiência motora e / ou sensorial, que não diferem dos seus colegas com desenvolvimento normotípico em qualquer das variáveis da PS, apesar dos resultados globais do estudo apontarem dois grupos em risco, os com TEA e as raparigas com deficiência motora e / ou sensorial. Quanto aos alunos com TEA, estes apresentam valores mais baixos, em todas as variáveis em análise relativas à PS em comparação com os alunos com desenvolvimento normotípico, situação justificada pelos relatos de auto-perceção, onde os alunos com TEA reconhecem incapacidade para socializar. Os mesmos resultados foram encontrados entre crianças com TEA com alto funcionamento, que indicam que, mesmo que estas crianças gostem de ser mais sociáveis com seus pares, elas não se sentem suficientemente capazes de o fazer (Bauminger, Shulman, & Agam, 2004). Por último, os autores concluem que as raparigas com deficiência motora e / ou sensorial são menos aceites pelos seus pares e apresentam menos amigos do que os alunos com desenvolvimento normotípico.

Num estudo recente, Frostad, Pijl & Mjaavatn (2015), quiseram conhecer as razões pelas quais alguns alunos decidem abandonar o ensino secundário, sem o concluir. Neste estudo é tida em conta a margem percentual, apontada pela OCDE como aceitável para o abandono, de 10%. Os autores concluem que uma das razões para o abandono escolar está relacionada com a fraca PS dos alunos nos contextos educativos onde estão inseridos.

Um outro estudo desenvolvido por Alqallaf (2015), de cariz longitudinal e etnográfico, comparou a PS de crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem moderada e lenta em Inglaterra e no Kuwait, com uma abordagem sobre duas áreas das NEE. A primeira, sobre os conceitos de dificuldades de aprendizagem moderada e lenta e as diferentes maneiras para compreender e reconhecer os conceitos em Inglaterra; a segunda sobre a estabilidade da PS das crianças sinalizadas com dificuldades de aprendizagem moderadas e lenta nas escolas primárias regulares em ambos os países. Participaram duas escolas primárias de cada país, com uma amostra de cinquenta e três crianças, vinte e dois com dificuldades de aprendizagem moderada e lenta em Inglaterra, e trinta e um com dificuldades de aprendizagem lenta no Kuwait. O autor conclui que o conceito de dificuldades de aprendizagem moderada e lenta não é preciso para os participantes, e que não existe uma via uniforme e objetiva para avaliar e reconhecer crianças com dificuldades de aprendizagem moderada e lenta em Inglaterra, o que, por um lado, pode, segundo o autor, conduzir a diferentes resultados de diagnóstico e avaliação para uma criança. Por outro, o autor chama a atenção para que esta situação pode conduzir a um sistema onde as dificuldades de aprendizagem moderada e lenta podem ser avaliadas de formas diferentes, ao contrário do que se processa no Kuwait onde as dificuldades de aprendizagem são avaliadas objetivamente, com base num método principal, o teste de QI. Quanto à PS, os resultados do estudo indicam que as crianças com dificuldades de aprendizagem moderada e lenta em Inglaterra não são um grupo homogéneo, em termos de PS. Contudo, a maioria exibiu uma PS positiva face aos colegas com desenvolvimento normotípico, sendo aceites em certa medida pelos seus colegas, o que demonstra uma boa extensão de amizade com os seus pares. Quanto às interações sociais, estas não foram diferentes em comparação com a de seus pares sem NEE. Em contraste, os índices das crianças com dificuldades de aprendizagem lenta não evidenciaram interação social ou amizade face aos seus colegas sem NEE, colegas que apresentam pouca aceitação face às crianças com dificuldades de aprendizagem lenta. Os resultados do estudo também indicam que, nas dimensões da amizade, aceitação pelos pares, os níveis da aceitação estão interrelacionados em certa medida, e que se poderiam prever, ainda que mais fracos em relação à dimensão do social do auto-conceito.

### 2.3. Estudos sobre a realidade portuguesa

A nível nacional, a referência para cinco estudos, quatro no campo da Psicologia Educacional, um no campo das Ciências da Educação. Graça (2011), num estudo de natureza

qualitativa, com recurso à observação de tipo naturalista, onde participaram duas crianças, com três e quatro anos de idade (uma com atraso global do desenvolvimento, outra com uma possível perturbação específica do desenvolvimento da linguagem), inseridas em contextos pré-escolares inclusivos, e as respetivas educadoras, no concelho de Matosinhos, analisa e documenta o envolvimento e a participação de crianças com NEE em contextos pré-escolares inclusivos, assim como documenta aspectos dos jardim-de-infância que podem estar associados ao envolvimento e à participação destas crianças nas actividades e rotinas diárias (do quotidiano). Para descrever a participação, é utilizada uma medida, o *Engagement Quality Observation System III*, sistema que permite descrever detalhadamente a participação das crianças nas atividades. Para a avaliação e identificação das práticas inclusivas, implementadas em contextos pré-escolares, e que documenta a qualidade de diversas dimensões desses contextos, também recorreu à medida supracitada. Dos dois estudos de caso, a autora chega a duas conclusões. Para a criança matriculada no contexto cuja qualidade educativa foi considerada mais elevada, ao nível das práticas inclusivas implementadas e no que respeita às interações e às experiências de qualidade proporcionadas às crianças, a criança apresenta uma maior percentagem de tempo passada em níveis de envolvimento mais sofisticados, e um padrão de participação nas atividades educativas consistente e semelhante aos seus pares com desenvolvimento normotípico. Quanto à criança matriculada no contexto cuja qualidade da resposta educativa se mostrou inferior, a maioria do tempo desta foi passado em níveis de envolvimento de sofisticação inferior o que conduz, por consequência, a um padrão de participação irregular nas atividades educativas, quando comparada com os seus pares com desenvolvimento normotípico

No campo das Ciências da Educação, Martins (2012), tendo a inclusão escolar como horizonte, através do paradigma qualitativo, procura perceber como é que os alunos com desenvolvimento normotípico encaram a presença de alunos com PEA na turma, as representações que constroem sobre alunos com PEA e como interpretam as suas manifestações de comunicação e convivência dos alunos com PEA. Da interpretação dos dados recolhidos através do teste sociométrico e do questionário, realizados aos colegas de turma das crianças com PEA, a autora conclui que a inclusão de alunos com PEA não é vantajosa para os mesmos, atendendo que o seu grau de participação nas atividades da escola é nulo, e os seus colegas com desenvolvimento normotípico não as procuram para as mesmas. No entanto, ressalva através dos dados colhidos, que a presença dos mesmos é benéfica para os seus pares, pois permite o conhecimento e desenvolvimento de atitudes positivas face ao distúrbio.

Matos (2014), com o estudo *Participação de alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*, investigou a participação dos alunos com PEA na escola regular, com o propósito de responder a quatro objetivos: caracterizar a participação dos alunos com PEA; compreender a associação entre a qualidade da participação, e a idade dos alunos, hipotetizando uma associação negativa; compreender qual a influência da localização do aluno com PEA na sala de aula, colocando a hipótese de que existe uma influência na qualidade da participação e estudar o efeito da existência ou não, de contacto prévio dos alunos do ensino regular com indivíduos com PEA fora da escola, colocando a hipótese da existência de um efeito significativo. Para a consecução do estudo utilizou como instrumentos de recolha de dados o questionário (aplicado aos colegas de turma do ensino regular com desenvolvimento normotípico, um questionário aplicado ao professor da turma/director de turma) e a entrevista (aplicada aos assistentes operacionais). Os resultados quanto à participação revelaram que existe uma associação negativa entre a qualidade da participação e a idade, que a localização do aluno com PEA na sala de aula interfere de modo significativo com a qualidade da sua participação, mas que a localização não interfere de modo significativo no contacto prévio que os alunos com desenvolvimento normotípico estabelecem com outros sujeitos com PEA fora do espaço escolar. O autor também conclui que os alunos com desenvolvimento normotípico têm uma percepção positiva em relação aos alunos com PEA e saber-estar destes, atendendo aos comportamentos pouco frequentes e por vezes desajustados que estes alunos manifestam. Os sentimentos evidenciados pelos colegas, em relação à presença destes na escola e na sala de aula, são positivos, sendo estes aceites pelos seus pares.

O estudo de Almeida (2015), cujo principal objetivo é analisar a participação de dois alunos com NEE nas atividades coletivas da escola regular, indica que, apesar dos participantes no estudo serem favoráveis à inclusão de alunos com NEE na turma de ensino regular, a participação destes nas atividades coletivas da escola não é plena, em virtude das rotinas/atividades necessitarem de ser mais trabalhadas por parte de todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem destes alunos. Já no estudo de caso numa escola de 1.º ciclo do ensino regular, realizado por Álvares (2015), que também procura analisar e caracterizar a participação de dois alunos com NEE, diagnosticados com PEA, nas atividades coletivas, conclui o autor que não existe uma participação plena por parte dos alunos com NEE, apesar de na escola em análise existirem vários recursos facilitadores, nomeadamente, uma unidade de ensino estruturado para autistas, assim como acompanhamento por parte dos docentes de

EE e assistentes operacionais, em sala de aula, pois o grau de inclusão encontra-se um pouco distante do esperado, nomeadamente ao nível da participação nas atividades coletivas. Por último, apontamos o estudo desenvolvido por Franzina (2015). Com uma amostra aleatória de três alunos com NEE, com o recurso a quatro instrumentos de recolha de dados - a observação, a entrevista, o sociograma e análise documental - a investigadora procurou verificar e caracterizar a participação dos alunos com NEE no ensino regular. Participam no estudo alunos, professores titulares, auxiliares de ação educativa e PEE. Os resultados não são satisfatórios. Apesar de existirem alguns sentimentos positivos, por parte da maioria dos participantes, relativamente aos alunos com NEE, não se verifica uma participação plena dos alunos com NEE em todas as atividades escolares, daí a investigadora concluir afirmando que não existe uma verdadeira inclusão destes no ensino regular.

Conforme foi exposto no ponto anterior, a tutela pretende a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, definindo como grupo-alvo os alunos com limitações significativas a nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, e que se manifestam em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e PS.

Como foi atrás referido, é nossa intenção na presente investigação, caracterizar a PS de alunos com NEE, numa escola EB 2/3, considerando que, os alunos com NEE apresentam um número significativamente inferior de interações em relação aos alunos sem NEE, sendo frequentemente membros de subgrupos menos coesos que os seus colegas, que desenvolvem mais interações dentro do espaço escolar (Koster, 2010) vivenciando experiências sociais negativas. Pretende-se confrontar os resultados dos estudos realizados anteriormente com os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos, contudo ainda abordados. Apresenta-se seguidamente o desenho da investigação a que nos propusemos.

## **PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**

## CAPÍTULO III - METODOLOGIA

Neste capítulo apresenta-se o itinerário dos procedimentos metodológicos levados a cabo com a finalidade de atingir os objetivos elencados, garantindo a transparência e fundamentação das opções metodológicas, e permitindo a replicação da investigação. Começamos por apresentar as questões de partida, os objetivos da investigação, os pressupostos metodológicos, os protagonistas do estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e os procedimentos adotados.

### 3.1. Questões de partida

Quivy & Campenhoudt (1995), consideram que a questão de partida é como um primeiro fio condutor de todo um processo de investigação que se pretende desenvolver. Resultantes da revisão da literatura exposta ao longo do capítulo anterior, acerca da PS de alunos com NEE, são formuladas as seguintes perguntas de partida:

- Qual a PS de alunos com NEE, numa escola EB 2/3?
- Como difere a PS de alunos com e sem NEE?
- Que aspetos da relação professor-aluno e que características individuais (nomeadamente, em termos das dificuldades de comportamento e das competências sociais) estão associadas à experiência de PS dos alunos?

Na prática, a construção de uma problemática traduz-se na formulação dos principais pontos de referência teóricos da investigação, esta “dá a ideia clara do que se pretende resolver caso contrário, a pesquisa correrá o risco de prolixidade, da falta de direção, da ausência de algo por resolver” (Medeiros, 2006, p. 246). Formulada a problemática, segue-se a definição dos objetivos que conduzirão o investigador às questões que pretenderá responder com a aplicação da sua investigação, no sentido de elucidar ou de resolver o problema formulado, ou até mesmo esclarecer a questão central da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1995).

### 3.2. Objetivos da investigação

Considerando a problemática e as questões de partida definidas, apresentamos como objetivo geral:

- Caracterizar a PS dos alunos com NEE, numa escola EB2/3.

Partindo do objetivo geral, traçamos como objetivos específicos:

- Descrever e comparar a vinculação à turma dos alunos com e sem NEE;
- Descrever e comparar a vinculação à escola dos alunos com e sem NEE;
- Descrever a PS de alunos com e sem NEE, tendo em conta três índices: nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico segundo os níveis amizade e trabalho;
- Comparar a PS de alunos com e sem NEE, tendo em conta três índices: nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico, segundo os níveis amizade e trabalho;
- Descrever a qualidade da relação professor-aluno no caso dos alunos com e sem NEE, tendo em conta três dimensões: conflito, proximidade e apreciação global;
- Descrever as habilidades sociais dos alunos com e sem NEE;
- Comparar as habilidades sociais dos alunos com e sem NEE;
- Descrever os problemas de comportamentos dos alunos com e sem NEE;
- Comparar os problemas de comportamentos dos alunos com e sem NEE;
- Conhecer a competência académica dos alunos com e sem NEE.

### 3.3. Paradigma e tipo de investigação

Cabe ao investigador, em função dos objetivos traçados, determinar a metodologia que lhe permite recolher dados pertinentes, face a uma realidade concreta. Partindo do princípio que os dados podem ser colhidos de diferentes formas, e de acordo com as questões de investigação e os objetivos formulados, o presente estudo assume uma abordagem de natureza quantitativa, atendendo aos instrumentos aplicados para a recolha de dados. A abordagem que se traduz por números é muito útil para a compreensão de diversos fenómenos educacionais, a partir de dados quantificados, contextualizados por perspetivas teóricas, e com escolhas metodológicas cuidadas, facilita a compreensão dos fenómenos, desmistifica representações e preconceitos construídos a partir do senso comum (Gatti, 2004). Sem dados de natureza quantitativa, algumas questões sociais e educativas não poderiam ser formuladas, medidas ou compreendidas, impossibilitando grau de fiabilidade sólido, repetível, particularista e generalizável (Reichardt & Cook, 1986). Ao mesmo tempo que a abordagem de natureza quantitativa possibilita um maior controlo sobre os fenómenos em estudo (Almeida & Freire, 2003), também se constitui como um processo “pelo qual os dados numéricos fornecem conhecimentos objetivos no que concerne às variáveis em jogo” (Reidy & Mercier, 2000, p. 322).

Inserido no projeto de investigação *Participação Social de alunos com NEE em escolas inclusivas*, financiado pela agência de investigação FCT, conforme foi referenciado na introdução do presente trabalho, pretende ser um contributo para o projeto no seu total, um estudo exploratório dentro do projeto. A presente investigação configura-se, como uma investigação correlacional, que pretende saber se existe associação entre as variáveis, e que tem como objetivo, captar a singularidade e complexidade de um caso (Stake, 2009). Este estudo assume um caráter descritivo (Yin, 2012), através de “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32). A abordagem que fazemos consideramos um desafio, na medida que o universo alvo de estudo faz parte do nosso quotidiano, da nossa atividade profissional, existindo, assim uma forte intenção de contribuir e compreender aqueles com quem trabalhamos todos os dias.

### 3.4. Variáveis em estudo

As variáveis que dão corpo à presente investigação são determinadas pelo projeto “SENSES” em que estamos inseridos (Tabela n.º 2) e visam explicar a influência de certas variáveis a nível da qualidade da PS de alunos com e sem NEE.

<b>Variáveis do contexto educativo</b>	- Tipo de resposta educativa (contextos de aprendizagem dos alunos com NEE);
<b>Variáveis Interpessoais</b>	- Relação professor-aluno (com os níveis de proximidade, conflito e global) - Professor e a perceção das classificações dos alunos às nível global e às disciplinas de Português e de Matemática).
<b>Estudo Sociométrico (amizades, trabalho):</b>	- Nomeações positivas e negativas - Preferência social; - Estatuto sociométrico.
<b>Relação com os Pares</b>	- Experiência subjetiva (ligação à turma e à escola).
<b>Variáveis pessoais (alunos)</b>	- Idade; - Género; - Ano de escolaridade; - Assiduidade; - Competências sociais (habilidades sociais; problemas de comportamento); - Tipo de NEE
<b>Variáveis pessoais )DT e PEE</b>	- Habilitações; - Experiência na turma; - Experiência docente; - Experiência com alunos com NEE.

**Tabela n.º 2 - Variáveis estudadas no âmbito do projeto “SENSES”**

### 3.5. Participantes

Participam na investigação oitenta alunos do sétimo ano de escolaridade. Esta é uma amostra intencional e de conveniência, visto que os participantes são nossos alunos no estabelecimento escolar onde lecionamos. Participam também como informantes cinco DT e três PEE. Foi premissa da nossa parte esclarecer junto dos participantes a preservação da identidade, a importância da veracidade e do rigor das respostas dadas, pois estas são determinantes para a validade e legitimação de toda a investigação, assim como, o esclarecimento dos objetivos estruturantes do estudo, e dos possíveis riscos que a sua participação na investigação poderá vir a ter no futuro.

### 3.6. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi elaborada através da utilização de quatro instrumentos, que serão descritos ao longo do presente ponto: o teste sociométrico; o questionário de auto percepção aos alunos, questionário ao DT e questionário ao PEE, instrumentos elaborados pelo projeto “*SENSES*” em que participamos.

#### 3.6.1. Teste sociométrico

A sociometria é uma ferramenta analítica desenvolvida pelo psicoterapeuta romeno Jacob Levy Moreno (1889-1974), para o estudo de interações entre grupos. Através desta, é possível medir as relações sociais de um grupo, apresentar as interrelações entre os indivíduos e as relações de cada indivíduo com todo o grupo. Muito utilizada na investigação, é considerada como um dos primeiros métodos científicos para a Sociologia (Blatner & Blatner, 2000), sendo o método mais utilizado no estudo das relações entre pares e o desenvolvimento das crianças e adolescentes (Peceguina, Santos, & Daniel, 2008).

Entre nós, escasseiam estudos no âmbito das NEE, que utilizam este instrumento. Para Alves e Duarte (2010), a utilização deste instrumento é valiosíssima como apreciação da inclusão de alunos com NEE na escola regular, conforme mostram as posições de Moreira (2014) e Moreno (1978), que o consideram útil para observar a PS de alunos com NEE. Apesar de poder assumir diversas formas, todos têm um ponto em comum, “todos pedem a cada um dos indivíduos dum grupo que indique com qual (ou quais) dos outros é que ele prefere estar, numa ou em várias situações da vida real” (Northway, 1999, p. 15). Para Bastin (1980), o teste sóciométrico é um instrumento que proporciona indicações precisas sobre a vida íntima dos grupos, determinando a posição social, e o papel ou estatuto de cada

indivíduo dentro do grupo, através da indicação sobre quem são as pessoas com quem gostaria de se associar, como se pode pedir igualmente quem não gostaria de se associar. Na mesma linha de pensamento Estrela (1994) indica que as finalidades dos testes sóciométricos são o registo das representações individuais sobre as relações que existem no grupo, a descoberta social do aluno dentro do grupo (integração/marginalização), a identificação dos alunos populares e dos isolados/rejeitados, e a caracterização do indivíduo quando inserido em grupo. Com a utilização do teste sociométrico, podemos obter informações relativas à posição social de cada indivíduo dentro do grupo, através das aceitações e rejeições recebidas, assim como conhecer o estatuto sociométrico do indivíduo. Para além da análise individual, também é possível a coletiva. Através da análise das aceitações e rejeições recíprocas coletivas representadas num sociograma coletivo é possível colocar em evidência os grupos, sub-grupos e os indivíduos que os compõem, o que permite de antemão antecipar comportamentos indesejados, como também se pode igualmente fomentar comportamentos e formas de estar (Farinha, 2005). No entanto, devemos ter presente que o teste sociométrico apresenta limitações, devido ao fato de não nos indicar realmente as “relações entre os membros de um grupo, mas sim as representações e expectativas dos seus componentes acerca dessas relações” (Estrela, 1994, p. 367), excluindo outros grupos aos quais a criança/aluno possa pertencer.

#### 3.6.1.1. Teste sociométrico aplicado aos alunos

O teste aplicado é um dos instrumentos desenvolvido no projeto *SENSE's, Participação Social de Alunos com NEE em escolas regulares*. Composto por quatro questões, através da tarefa de nomeação, que incidem sobre a amizade e o trabalho. Através de um critério (positivo ou negativo), os alunos indicam na primeira questão, os colegas com quem mais gostaria de estar no recreio. Na segunda, com quem gostaria menos de estar no recreio. As duas últimas questões, incidem sobre as escolhas relativas ao (s) parceiro (s) para um trabalho de grupo, na terceira, os alunos indicam quem escolheriam para fazer um trabalho de grupo, na quarta, sobre quem não escolheriam para fazer um trabalho. O questionário apresenta uma abordagem bidimensional e não unidimensional. A par das aceitações, as rejeições para que seja possível conhecer os estatutos de rejeitado e negligenciado, e medir a popularidade (Bukowski & Hoza, 1989), condições que seriam impossíveis com uma abordagem unidimensional. Antes da entrega dos testes, chamamos a atenção para a sinceridade das respostas, assim como garantimos a confidencialidade das

mesmas. Aos alunos foi permitido um número ilimitado de nomeações, com o objetivo de conseguirmos a espontaneidade dos mesmo (Moreno, 1978).

Para a análise do estatuto sociométrico e de acordo com o projeto em que nos inserimos optamos pelo modelo proposto por Coie, Dodge, & Coppotelli (1982), o qual, através das frequências absolutas, relativas às nomeações positivas e negativas, recebidas por cada aluno, as uniformiza em z-scores. Estes z-scores, conduzem aos valores Like Most [LM] e Like Least [LL]. Com os valores LM e LL calculamos a Preferência Social [PS] e o Impato Social [IS]. Para obtermos a Preferência Social [PS] efetuamos a subtração do valor corresponde a LM pelo valor correspondente a LL, ( $PS = LM - LL$ ). Para o cálculo do IS, procedemos à soma do valor correspondente a LM com o valor correspondente a LL ( $IS = LM + LL$ ). Com as dimensões IS e PS determina-se o estatuto sociométrico de cada aluno. Utilizamos medidas sociométricas a partir do Método Nominal desenvolvido por Coie, Dodge, e Copotelli (1982). Este método que pressupõe o sistema bidimensional, apresenta cinco estatutos, a saber:

1. Popular -  $PS > 1$  &  $LM > 0$  e  $LL < 0$
2. Rejeitado -  $PS < -1$  &  $LM < 0$  e  $LL > 0$
3. Negligenciado -  $IS < -1$  &  $LM = 0$
4. Controverso -  $IS > 1$  &  $LM & LL > 0$
5. Médio - todas as que não se integraram nos critérios anteriores.

Para ser classificado num dos estatutos, ambas as condições definidas para cada estatuto têm de ocorrer em simultâneo, os valores de PS, IS, LM e LL devem estar entre os limites em cima representados.

### 3.6.2. Questionário

Muito utilizado no campo das Ciências Sociais, no âmbito do paradigma quantitativo, o questionário é um instrumento de recolha de dados com estrutura padronizada nas questões e na ordem, o que permite quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação sobre as condições e modos de vida, os comportamentos, os valores ou as opiniões do universo alvo de estudo. Embora de certo modo condicione as respostas dos sujeitos, este instrumento possui características bastante pragmáticas, possibilitando também obter opiniões de um número elevado de sujeitos num espaço de tempo relativamente curto ou limitado (Quivy & Campenhoudt, 1995). Esta técnica

de recolha de dados permite também quantificar os dados para a análise e consequente comparação (Fortin, 2003) bem como, através do autorelato, obter dados sobre variáveis subjetivas (Moreira, 2004). Os questionários podem solicitar respostas estruturadas ou não estruturadas. Para as respostas estruturadas é frequente a utilização de uma escala, com a qual os inquiridos expressam o grau da sua aprovação ou rejeição a uma determinada afirmação, onde uma resposta numa escala equivale a uma medida quantitativa em relação a essa aprovação ou rejeição, como é exemplo a escala de tipo Likert. Os itens de Likert podem variar quanto ao número de níveis, podendo apresentar quatro, cinco, sete ou dez. Quanto maior for o número de níveis, mais respostas diferentes teremos. Convém ressaltar que existe distinção entre escala de Likert e item de Likert. Por escala de Likert compreendemos o somatório de respostas dadas a cada item Likert. Por item de Likert, compreendemos a afirmação a que o participante responde, sendo também possível categorizar e medir a intensidade dos sentimentos dos inquiridos.

#### 3.6.2.1. Questionário de auto percepção aos alunos

O questionário de auto percepção aplicado aos alunos, comporta três dimensões de itens, sendo baseado na escala de Likert, escala ordinal que trabalha com a quantificação das respostas. A primeira dimensão de itens comporta trinta e uma questões relativas à auto percepção que os alunos participantes têm em relação à escola e à turma. As questões quanto à sua forma, são classificadas como fechadas e de múltipla escolha, com cinco níveis de atributos (totalmente não; nem por isso; mais ou menos; em parte sim e totalmente sim). Este tipo de escalas utilizam-se para registar “o grau de concordância ou de discordância com determinada afirmação sobre uma atitude, uma crença ou um juízo de valor” (Tuckman, 1994, p.281).

A segunda dimensão de questões, comporta seis questões relativas ao comportamento, assumindo também forma fechada e de múltipla escolha, com quatro níveis de atributos (nunca; uma ou duas vezes nos últimos três meses; uma ou duas vezes por semana e pelo menos uma vez por dia). A terceira e última dimensão de questões é relativa à caracterização sócio-demográfica (idade, género, nível de escolaridade e tempo na turma) e à percepção de competência académica relativa às classificações no geral, classificações de Língua Portuguesa e de Matemática, comportando cinco níveis de atributos (muito mais baixas do que as notas dos meus colegas; um pouco mais baixas do que as notas dos meus colegas; parecidas às notas dos meus colegas; um pouco mais altas do que as notas dos meus colegas e bastante mais altas do que as notas dos meus colegas). Com exceção das questões de

caraterização sócio-demográfica, todas as restantes, quanto à sua forma, são classificadas de fechadas e de múltipla escolha, o que nos dá “a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados (...) a partir de informações da população em questão” (Quivy & Campenhoudt., 1995, p. 190), o que nos permite, posteriormente, uma análise e compreensão mais eficaz dos resultados com o recurso à análise estatística.

#### 3.6.2.2. Questionário aos diretores de turma

O questionário dirigido aos DT, também baseado na escala de Likert, começa por inquirir o docente sobre o cargo que desempenha, a turma, as disciplinas que leciona à turma, tempo em que é professor da turma e estabelecimento escolar, tratando-se, pois, de questões de enquadramento. Ainda em registo descritivo, solicita-se o preenchimento de uma tabela relativa à turma, onde o docente deve registar os alunos que têm autorização para participar no estudo, quanto à assiduidade, assim como os alunos sinalizados com NEE. A inquirição começa com um pedido ao DT para falar em pormenor dos alunos com NEE, assim como de três alunos sem NEE, escolhidos de modo aleatório pelo DT, com recurso ao Randon Generator. Aos DT também é solicitado a avaliação da relação professor-aluno [RPA] e as competências sociais dos alunos.

A avaliação da relação diádica professor-aluno, baseada na versão portuguesa da escala Student-Teacher Rating Scale [STRS] (Parício, Barata, Calheiro & Graça, 2015), foi aplicada com o intuito de avaliar a qualidade da relação professor-aluno, e os padrões desta relação em termos de conflito e proximidade. Com base no autorrelato, o professor avalia a sua relação com os alunos, com base em quinze itens, sete itens para a proximidade e oito para o conflito. A dimensão proximidade considera o grau com que o docente sente que estabelece uma comunicação aberta com o aluno. Uma pontuação elevada indica que a relação é próxima (ex., “Eu partilho uma relação próxima e afetiva com esta criança”; “Se este aluno estiver chateado, este aluno irá procurar o meu conforto”). A dimensão conflito considera o grau com que o educador percebe a sua relação com o aluno como negativa e conflituosa. Uma pontuação elevada indica que o docente percebe a relação como conflituosa ou imprevisível (ex., “esta criança e eu parecemos estar sempre em conflito”, Este aluno sente-se desconfortável com o meu afeto ou contato físico”; (Pianta, 2001). A cotação dos itens varia numa escala entre 1 e 5 (1= Definitivamente não se aplica; 2= Nem por isso; 3= Neutro, não tenho a certeza; 4= Aplica-se em parte e 5= Aplica-se definitivamente).

A avaliação da competência social, é feita com uma escala baseada na adaptação portuguesa da Social Skills Rating Scale [SSRS] (Gresham & Elliot, 1990) de Lemos e Meneses (2002) que avalia a percepção do professor em relação às habilidades sociais, problemas de comportamento dos alunos, e a competência académica dos alunos. Para a avaliação das habilidades sociais/problemas de comportamento o questionário contém quarenta e oito questões, trinta referentes às habilidades sociais e dezoito em relação aos problemas de comportamento. As questões possuem três alternativas de respostas em relação à frequência de ocorrência (0= Nunca se comporta desta forma; 1= Algumas Vezes comporta-se desta forma e 2= Muito Frequente comporta-se desta forma). Para a competência académica dos alunos, através de três questões, o docente classifica o aluno em relação aos demais colegas da turma, quanto às classificações no geral, classificações de Língua Portuguesa e classificações de Matemática, comportando cinco níveis de atributos (muito mais baixo do que o dos seus colegas; um pouco mais baixo do que os seus colegas; semelhante ao dos seus colegas; um pouco mais alto do que o dos seus colegas e bastante mais alto do que o dos seus colegas). As questões possuem cinco alternativas de respostas em relação à frequência de ocorrência (1= Muito mais baixo do que o dos seus colegas; 2= Um pouco mais baixo do que o dos seus colegas; 3= Semelhante ao dos seus colegas; 4= Um pouco mais alto do que dos seus colegas e 5= Bastante mais alto do que dos seus colegas). O questionário culmina com um grupo de questões relativas à caracterização sócio-demográfica (género, idade, habilitações académicas, anos de experiência profissional, anos de experiência com alunos com NEE e situação profissional).

### 3.6.2.3. Questionário aos professores de Educação Especial

O questionário dirigido aos PEE, começa por solicitar o preenchimento de uma tabela com a identificação dos alunos que o docente acompanha e uma breve caracterização sócio-demográfica deste, através de dados como o tipo de incapacidade ou problema de desenvolvimento, a data de nascimento, a escolaridade do encarregado de educação do aluno e tempo que o docente acompanha o aluno. Na segunda parte do questionário, relativa aos alunos identificados, o primeiro grupo de questões, solicitamos ao docente que descreva as medidas implementadas. Composto por cinco questões, é questionada informação sobre o tipo de resposta educativa que o aluno usufrui, (apoio pedagógico, adequações curriculares, currículo específico individual, contexto (s) de aprendizagem, ocupação dos tempos de intervalo, perfil de capacidades e dificuldades do alunos nas várias áreas de funcionamento). Os itens relativos ao perfil de capacidades e dificuldades do aluno são de resposta fechada,

com múltipla escolha, cinco níveis de atributos (normal, suspeita de dificuldades, dificuldade ligeira, dificuldade moderada, dificuldade severa e dificuldade extrema). O questionário termina com uma terceira parte de questões relativas à caracterização sócio-demográfica dos inquiridos (género, idade, habilitações académicas, formação académica, especialização, anos de experiência profissional, anos de experiência com alunos com NEE e situação profissional).

Atendendo que o Projeto supracitado ainda não terminou, os instrumentos de recolha de dados apresentados e utilizados na presente investigação, por uma questão de confidencialidade não poderão ser objeto de divulgação daí não constarem nos anexos do presente trabalho.

### 3.7. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados foi realizado através de dois programas informáticos, o Microsoft Excel e IBM SPSS. Através do programa Microsoft Excel foi criada uma grelha de análise para os alunos participantes, onde cada aluno é representado com uma linha onde foram colocadas as nomeações de cada aluno referentes ao teste sociométrico. Com o programa IBM SPSS (versão 24) procedemos à introdução de dados provenientes da folha Excel relativa aos alunos participantes, dados provenientes do questionário aplicado aos alunos como também, os dados provenientes do inquérito aplicado aos DT e PEE com o objetivo de tratar e analisar os dados em termos estatísticos. São aplicadas como medidas descritivas estatísticas a frequência absoluta, a média e o desvio padrão como medida de dispersão. Também se aplicou testes não paramétricos (Teste do Qui-quadrado [ $\chi^2$ ] e Teste U de Mann-Whitney (H. B. Mann e D. R. Whitney, 1947) para procedermos a uma comparação entre os dois grupos de participantes (alunos com NEE e alunos sem NEE), para uma melhor compreensão em termos de significância, através do nível de significância de  $\alpha = 0,05$ , com um intervalo de confiança de 95%. Como critério na testagem das hipóteses definiu-se:

$H_0$  - para um  $\alpha$  significativo ( $p\text{-value} \leq 0,05$ ), observa-se associação entre os grupos em análise;

$H_1$  - para “p” value  $> 0,05$ , não se observam diferenças significativas entre os grupos em análise.

Como forma de estimar a confiabilidade dos questionários de autopercepção aos alunos, DT e PEE mediu-se os mesmos através do coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), coeficiente que calcula a correlação entre respostas de um questionário, através da análise das respostas dadas pelos respondentes, estabelecendo uma correlação média entre as perguntas. O coeficiente é determinado a partir da variância dos itens individuais, e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um inquérito que utilizam a mesma escala de medição. Os valores preconizados pela literatura são imprecisos, variam de autor para autor. O valor do alpha deve ser positivo, variando entre 0 e 1. Optamos pelo modelo de Landis e Koch (1977).

<b>Valor de alfa</b>	<b>Consistência interna</b>
Maior do que 0,80	Quase perfeito
De 0,80 a 0,61	Substancial
De 0,60 a 0,41	Moderado
De 0,40 a 0,21	Razoável
Menor do que 0,21	Pequeno

**Tabela n.º 3 - Valores preconizados por Landis e Kock para o valor de alpha.**

### 3.8. Teste piloto

Após a recepção dos consentimentos informados, procedemos à aplicação dos instrumentos do projeto a dezoito alunos de uma turma do sétimo ano de escolaridade, assim como a sua aplicação ao PEE para aproveitar a presença deste na aula, onde acompanha um dos alunos com NEE. Com este procedimento, os objetivos são detetar itens de difícil compreensão e identificar questões menos claras, bem como, recolher sugestões e uma opinião geral face ao questionário e teste sociométrico. A cada inquirido foi solicitado que registasse, junto de cada item, ou em cada momento, as dificuldades sentidas, dúvidas, sugestões e a sua opinião geral sobre o instrumento que preenchiam. Ao DT é solicitado o mesmo procedimento. Tanto alunos como DT e PEE não manifestam dúvidas em relação às questões que lhes foram colocadas. O preenchimento por parte dos alunos durou cerca de trinta e cinco minutos. O dos DT e PEE cerca de quarenta e cinco minutos.

### 3.9. Procedimentos e calendarização

Para o desenvolvimento desta investigação estabelecemos como fio condutor de todo este processo a seguinte organização:

- 1- Primeiro, o contato, no início do mês de setembro de 2016 com a diretora do AE, aquando da nossa apresentação no primeiro dia do mês de setembro, onde apresentamos, de um modo geral as nossas pretensões em relação à realização do projeto de investigação.
- 2- Apresentação via telefone à coordenadora do mestrado, em relação às nossas intenções para a realização da investigação.
- 3- Conversa formal com as professoras coordenadoras da investigação Professora Aurízia Anica e Maria Leonor Borges relativa ao interesse manifestado pela diretora do AE face à nossa solicitação;
- 4- Pedido de autorização formal à direção do AE para a realização da investigação.
- 5- Apresentação aos Conselhos de Turma da realização da nossa investigação ao longo do presente ano letivo.
- 6- Apresentação do projeto de investigação ao Departamento de EE.
- 7- Apresentação do projeto de investigação ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas do AE.
- 8- Sensibilização, por parte da diretora do AE, a todos os envolvidos na investigação, que a todos pediu colaboração para a consecução do mesmo.
- 9- Apresentação do projeto de investigação ao representante dos Encarregados de Educação, na 1.ª Reunião de Conselho de Turma Intercalar.
- 10- Explicação às turmas que o teste sociométrico e inquérito se destina a um trabalho de investigação de âmbito nacional, assim como a uma tese de dissertação de mestrado.
- 11- Entrega do consentimento autorizado aos Encarregados de Educação. As permissões foram recolhidas pelos DT.
- 12- Aplicação do teste piloto, na aula da disciplina de História, nos dias 22 e 23 de outubro de 2016 .
- 13- Aplicação dos testes sociométricos e dos questionários aos alunos. Estes são aplicados na aula da disciplina de História, em data previamente estabelecida com os DT (25 e

27 de outubro de 2016). Aos alunos solicitamos que respondam livremente e com sinceridade, que apenas podiam eleger alunos da turma, e que todos eram passíveis de escolha. Aos alunos participantes garantimos a confidencialidade, isto é que o seu nome e respostas não seriam conhecidas por outras pessoas.

14- Entrega dos questionários aos DT, no dia 25 e 27 de outubro de 2016.

15- Entrega dos questionários aos PEE, no dia 25 e 27 de outubro de 2016. .

16- Recolha e tratamento de todos os instrumentos de recolha de dados aplicados na investigação. A recolha dos dados ficou concluída na última semana do mês de outubro. O tratamento dos dados realizou-se em duas fases: na primeira, de 11 a 18 do mês de novembro do ano transato, com à introdução dos dados dos testes sociométricos para o programa informático SPSS; A segunda, com o tratamento dos dados na plataforma informática SPSS, entre os meses de janeiro e abril do presente ano.

## CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Ao longo do presente capítulo propomo-nos apresentar e analisar os dados obtidos, mediante a aplicação dos quatro instrumentos de recolha de dados: o teste sociométrico, o questionário de autoperceção aos alunos, o questionário aos DT e o questionário aos PEE. Relembramos que o objetivo geral da presente investigação é - caracterizar a participação social de alunos com NEE, numa escola EB 2/3. Todo o processo que apresentamos em seguida é estruturado de modo a responder às questões de partida e objetivos específicos delineados.

### 4.1. Contexto de Estudo

A presente investigação, assim como a recolha de informação, reporta-se ao ano letivo de 2016/2017. O AE<sup>2</sup> está localizado numa cidade do barlavento algarvio, no distrito de Faro, na região do Algarve. A escola EB 2/3 faz parte é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, integrando estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos três ciclos do ensino básico e, é constituído por cinco estabelecimentos públicos de educação e de ensino, ou seja, uma Escola EB 2,3, uma Escola EB 1, uma Escola EB 1 c/ Jardim de Infância e dois Jardins-de-Infância. O corpo docente na sua maioria estável é constituído por oitenta e cinco professores e oito educadoras de infância, sendo que 78,4% pertence aos quadros do AE. A comunidade escolar caracteriza-se pela heterogeneidade, apresentando o AE sessenta e dois alunos (5,04%) com nacionalidade estrangeira, oriundos principalmente de países como Angola, Bélgica, Brasil, Cabo Verde, China, Grécia, Holanda, Itália, Moldávia, Reino Unido, Roménia e Ucrânia (Projeto Educativo, 2014). Para responder às NEE dos alunos com limitações significativas, ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, o AE possui um Departamento Curricular de Educação Especial (*ibidem*, 2014), composto por seis professores. No presente ano letivo o AE apresenta cento e sete alunos com NEE. A escola objeto de estudo, apresenta sessenta e nove alunos com NEE.

---

<sup>2</sup> Conforme foi referenciado na Introdução do presente trabalho, por uma questão de se salvaguardar a identidade dos intervenientes, não é feita qualquer referência ao longo de todo o trabalho à identificação do AE.

## 4.2. Apresentação dos resultados do questionário de auto percepção aos alunos

### 4.2.1. Apresentação dos Alunos

O universo estudantil com que trabalhamos no presente ano letivo, 2016/17, é composto por noventa e sete alunos matriculados no sétimo ano de escolaridade, 51,5% do género masculino e 48,5% do género feminino (Tabela n.º 4).

Alunos	Distribuição por Género				Total alunos	
	Masculino		Feminino			
	n	%	n	%	n	%
<b>Total</b>	50	51,5	47	48,5	97	100

Tabela n.º 4 - Composição numérica e distribuição por género do universo estudantil

Obtiveram autorização por parte dos encarregados de educação para participar no estudo oitenta alunos, o que corresponde a uma taxa de participação de 82,5%. (Gráfico n.º 1).

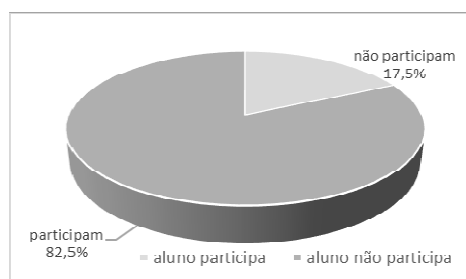


Gráfico n.º 1 - Taxa de participação\_alunos

Quanto à distribuição por género dos participantes, esta é homogénea, contudo a maioria quarenta e um (51,2%) é do género feminino (Tabela n.º 5).

Alunos	Distribuição por género (participantes)				N.º de alunos participantes		Taxa de participação
	Masculino		Feminino		n	%	
	n	%	n	%	n	%	
<b>Total</b>	39	48,8	41	51,2	80	100	82%

Tabela n.º 5 - Taxa de participação\_género

Dos alunos participantes no estudo, nove (9,3%) têm NEE<sup>3</sup> e setenta e um (73,2%) não têm NEE. Dos dezassete alunos que não obtiveram consentimento autorizado, por parte

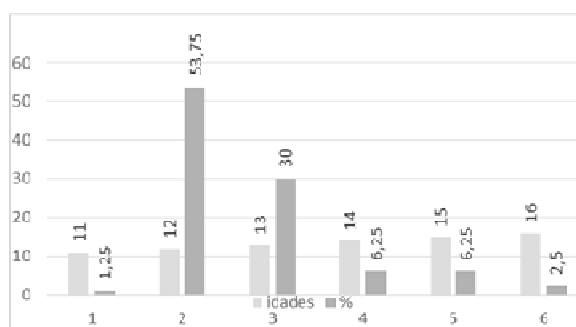
<sup>3</sup> De acordo com o Regulamento Interno do AE (2014) a referenciação das crianças e jovens que eventualmente necessitem da intervenção da EE efetua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem. A referenciação efetua-se ao Órgão de Administração e Gestão do AE mediante o preenchimento de formulário de referenciação, no qual se devem explicitar as razões que levaram à referenciação da situação e anexar documentação considerada relevante para o processo de avaliação. A Direção do Agrupamento solicita ao grupo de Educação Especial e aos Serviços de

dos encarregados de educação para participar, - 17,5% -, há um (1%) aluno com NEE, e dezasseis (16,5%) alunos sem NEE, (Tabela n.º 6).

		Alunos com NEE		Alunos sem NEE	Total
Participam no questionário	Participa	n	9	71	80
		%	9,3%	73,2%	82,5%
	Não Participa	n	1	16	17
		%	1%	16,5%	17,5%
Total		n	10	87	97
		%	100%	100%	100%

**Tabela n.º 6 - Taxa de participação - alunos com NEE e sem NEE**

A faixa etária dos alunos participantes está compreendida entre os onze e os dezasseis anos de idade. Entre os alunos com NEE, a idade varia entre os doze e os dezasseis anos de idade. Por sua vez, entre os alunos sem NEE, as idades situam-se entre os onze e os quinze anos de idade. (Gráfico n.º 2).



**Gráfico n.º 2 - Distribuição etária dos alunos participantes**

Quanto à média de idades, no global os alunos participantes têm uma média de 12,8. Em relação aos grupos em análise, os alunos sem NEE, 12,3 e os alunos com NEE, 13,3. Com base no Teste U, não se observam diferenças significativas entre os grupos, uma vez que é de um ano na média de idades dos alunos com e sem NEE ( $t(80) = 12,8$ , “p” 0.33) (Tabela n.º 7).

Faixa etária dos alunos participantes	$\bar{x}$
Alunos com NEE	13,3
Alunos sem NEE	12,3
Total	12,8

**Tabela n.º 7 - Média de idades\_alunos participantes**

Psicologia uma avaliação técnico-pedagógica. Em caso de necessidade de uma avaliação especializada, é constituída uma equipa pluridisciplinar (docentes, técnicos ou serviços envolvidos no processo do aluno e encarregados de educação), de forma a proceder a uma avaliação por referência à CIF-CJ, no âmbito do Decreto-lei n.º 3 de 2008. A equipa pluridisciplinar toma decisão quanto à aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial, mediante o perfil de funcionalidade do aluno.

#### 4.2.1.1. Caracterização dos Alunos sem NEE

Participam neste estudo setenta e um alunos sem NEE, trinta e um do género masculino (43,7%) e quarenta do género feminino (56,3%). A taxa de participação de 81,6% (Tabela n.º 8).

	Distribuição por género (participantes)		N.º de alunos participantes
	Masculino	Feminino	
<b>Total</b>	31	40	71

**Tabela n.º 8 - Distribuição dos alunos sem NEE\_género**

#### 4.2.2. Vinculação à escola/turma

A vinculação dos alunos participantes à escola e à turma assume valores bastante satisfatórios. A nível global, a média é de 3,28 (*dp* 0,28) para a variável vinculação à escola, e 3,80 (*dp* 0,96) para a variável vinculação à turma. No grupo dos alunos com NEE, em relação à variável vinculação à escola, uma média de 3,24 (*dp* 0,302). Quanto à variável vinculação à turma, o valor é de 3,42 (*dp* 1,17), tendo como ponto de referência média 3. No grupo dos alunos sem NEE, os valores também estão acima do valor médio e são mais elevados para as duas variáveis em relação aos alunos com NEE: 3,28 (*dp* 0,28) para a variável vinculação à escola, e 3,85 (*dp* 0,93) para a variável vinculação à turma. Ambos os grupos apresentam um nível de vinculação superior relativamente à turma, em detrimento da escola. (Tabela n.º 9).

Aluno	Vinculação à escola	Vinculação à turma	
<b>NEE</b>	$\bar{x}$	3,24	3,42
	<b>n</b>	9	9
	<b>Dp</b>	0,302	1,17
<b>Sem NEE</b>	$\bar{x}$	3,28	3,85
	<b>n</b>	71	71
	<b>Dp</b>	0,28	0,93
<b>Total</b>	$\bar{x}$	3,28	3,80
	<b>n</b>	80	80
	<b>Dp</b>	0,28	0,96

**Tabela n.º 9 - Vinculação à escola e turma**

Para confirmarmos se a diferença encontrada é significativa, aplicamos o Teste U. Para a variável vinculação à escola, um valor de “p” (0,209). Quanto à variável, vinculação à turma, determinou-se um valor de “p” (0,710). Tendo em consideração que o nível de significância fixado ( $\alpha=0,05$ ), não observamos diferenças significativas, entre os grupos, em ambas variáveis (Tabela n.º 10).

Variável	Aluno	$\bar{x}$	$dp$	p
Vinculação à escola	NEE	3,24	0,302	0,209
	Sem NEE	3,28	0,28	
Vinculação à turma	NEE	3,42	1,17	0,710
	Sem NEE	3,85	0,93	

**Tabela n.º 10 - Resumo da aplicação do teste U de amostras independentes relativamente à vinculação à escola e à turma**

O alpha de Cronbach, obtido para as variáveis vinculação à escola e vinculação à turma (31 itens;  $\alpha = 0.679$ ) mostra uma substancial consistência interna.

#### 4.3. Apresentação dos resultados do questionário aos Professores de Educação Especial

##### 4.3.1. Caracterização dos Alunos com NEE

Participam no estudo nove (90%) alunos com NEE. Quanto à distribuição por género, cinco (55,6%) são do género masculino (55,6%), e quatro (44,4%) do género feminino. Em relação à tipologia das NEE, sete alunos (77,77%), apresentam dificuldades do domínio cognitivo, um aluno (11,11%), tem dificuldades do domínio emocional [DDE] (11,11%), e um aluno (11,11%), apresenta Perturbações do Espectro do Autismo [PEA]. Os níveis de assiduidade são bastante elevados, cinco alunos (55,55%), não faltam às aulas, três alunos (33,33%), apresentam poucas faltas e um aluno (11,11%), apresenta algumas faltas. Quanto ao nível de participação e percentagem de currículo comum, todos os alunos participam e usufruem de currículo comum a 100%, em igualdade de circunstâncias em relação aos seus pares sem NEE. No que diz respeito às adaptações curriculares, oito alunos (88,88%) usufruem das mesmas. Relativamente aos contextos das aprendizagens, dois alunos (22,2%) usufruem de contexto individual de aprendizagem fora da sala de aula, dois alunos (22,2%) de contexto de aprendizagem em grupo fora da sala de aula e quatro alunos (44,4%) de contexto de aprendizagem individual dentro da sala de aula. A frequência dos apoios recebidos pelos alunos está circunscrita a, uma a duas horas por semana para seis alunos (66,6%), e três a quatro horas por semana para três alunos (33,3%). Os contextos das diferentes aprendizagens decorre maioritariamente fora da sala de aula, para cinco alunos (55,5%), maioritariamente dentro da sala de aula para três alunos (33,3%) e dentro da sala de aula para um aluno (11,1%). Durante os intervalos, oito alunos (88,8%) frequentam sempre o recreio e um aluno (11,1%) muitas vezes. Nenhum aluno (100%) ocupa o tempo de recreio na sala de aula ou na sala de EE. Por último, no que concerne ao percurso escolar, apenas um aluno (11,1%), o

aluno com PEA, não apresenta retenções no seu percurso escolar. Os restantes alunos apresentam retenções que estão compreendidas entre as quatro e uma retenções (Tabela n.º 11).

Variáveis	Qualidade / Quantidade	n	%
<b>Idade</b>	12	1	11,1%
	13	3	33,3%
	14	4	44,4%
	15	1	11,1%
	16	1	11,6%
<b>Género</b>	masculino	5	55,6%
	feminino	4	44,4%
<b>Assiduidade</b>	não falta às aulas	5	55,6%
	poucas faltas	3	33,3%
	algumas faltas	1	11,1%
<b>Categoria de diagnóstico</b>	dificuldades do domínio cognitivo	7	77,8%
	dificuldades do domínio emocional	1	11,1%
	perturbações do Espectro do Autismo	1	11,1%
<b>Nível de participação nas atividades da turma</b>	total	9	100%
	parcial	0	0%
<b>% de currículo comum</b>	total	9	100%
	parcial	0	0%
<b>Adaptações curriculares</b>	sim	8	88,
	não	1	11,1%
<b>Apoio Pedagógico</b>	sim	1 a 2 h semana	6 66,7%
		3 a 4 h semana	3 33,3%
	não	0	0%
<b>Contextos de aprendizagem</b>	individual aprendizagem fora da sala de aula	2	22,2%
	em grupo fora da sala de aula	2	22,2%
	individual dentro da sala de aula	4	44,4%
<b>Contexto das diferentes aprendizagens</b>	maioritariamente fora da sala de aula	5	55,6%
	maioritariamente dentro da sala de aula	3	33,3%
	dentro da sala de aula	1	11,1
<b>Retenções no percurso escolar</b>	0	1	11,1%
	1	3	33,3%
	2	4	44,4%
	4	1	11,1%
<b>Durante os intervalos</b>	recreio	8	88,8%
	sala de aula	0	0%
	sala de EE	0	0%

**Tabela n.º 11 - Caracterização dos alunos com NEE**

#### 4.3.2. Caracterização dos Professores de Educação Especial

Os PEE que participam como informantes são três, todos do género feminino (100%), com idade compreendida entre os trinta e cinco e os quarenta e cinco anos. Relativamente às habilitações académicas, todas as docentes possuem Licenciatura, sendo que duas (66,7%) em Educação de Infância e uma (33,3%) em Educação Musical, mas todas têm especialização em EE. Em relação à situação profissional, todas são contratadas (100%). Quanto à experiência profissional, as docentes possuem entre os dez e dezassete anos de serviço. No que concerne

aos anos de experiência em EE, duas têm cinco anos de experiência (66,7%) e uma tem quatro anos de experiência (33,3%) (Tabela n.º 12).

<b>PEE</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>
<b>Gênero</b>	feminino	feminino	feminino
<b>Idade</b>	36	37	45
<b>Habilitações académicas</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
<b>Formação Académica</b>	Educação de Infância	Educação de Infância	Música
<b>Especialização</b>	Educação Especial	Educação Especial	Educação Especial
<b>Situação Profissional</b>	Contratada	Contratada	Contratada
<b>Anos de Experiência Profissional</b>	10	12	17
<b>Anos de Experiência em EE</b>	5	5	4

**Tabela n.º 12 - Caracterização dos Professores de Educação Especial**

#### 4.4. Apresentação dos resultados dos Testes Sóciométricos.

Antes de procedermos à apresentação dos resultados dos testes sociométricos, destacamos que é nosso princípio proceder à validação dos dados inseridos na plataforma SPSS, de modo a definir e verificar erros nos dados inseridos, identificar casos iguais, duplicados nas variáveis ou blocos de resposta e identificar valores fora do padrão.

##### 4.4.1. Nomeações (positivas e negativas)

A primeira análise decorrente dos testes sociométricos, prendeu-se com a análise das nomeações globais dos alunos participantes. Com as nomeações através do nível da amizade (Tabela n.º 13), verificamos que os alunos com NEE apresentam uma média de 5 nomeações positivas, enquanto os alunos sem NEE apresentam 5,26 nomeações de média. Em relação às nomeações negativas, o inverso: os alunos com NEE recebem mais nomeações negativas, 3,1 em média, face aos alunos sem NEE com 2,30.

Aluno		Nomeações positivas	Nomeações negativas
Com NEE	$\bar{x}$	5	3,11
	n	9	9
	dp	2,64	1,90
Sem NEE	$\bar{x}$	5,26	2,30
	n	71	71
	dp	4,23	1,45
Total	$\bar{x}$	5,23	2,40
	n	80	80
	Dp	4,07	1,52

Tabela n.º 13 - Nomeações através do nível amizade

No nível trabalho, a situação é idêntica à verificada no nível amizade, mas com scores mais altos. As nomeações positivas dos alunos com NEE são em média inferiores, 1,88 em relação aos alunos sem NEE com uma média de 2,88. Quanto às nomeações negativas, a média de nomeações dos alunos com NEE é superior, 3,55 em relação à dos alunos sem NEE, 2,47 (Tabela n.º 14).

Aluno		Nomeações positivas	Nomeações negativas
Com NEE	$\bar{x}$	1,88	3,55
	n	9	9
	dp	1,45	3,00
Sem NEE	$\bar{x}$	2,88	2,47
	n	71	71
	dp	2,87	3,01
Total	$\bar{x}$	2,77	2,60
	n	80	80
	dp	2,76	3,01

Tabela n.º 14 - Nomeações através do nível trabalho

Com recurso ao Teste U analisamos a distribuição das nomeações, recebidas pelos dois grupos nos níveis supracitados. No nível amizade, as nomeações positivas, com um “p” (0,358) e as nomeações negativas um “p” (0,310), concluímos, pois, que não se observam diferenças significativas entre os grupos em análise quanto às nomeações. No nível trabalho, as nomeações positivas, com um “p” (0,081) e as nomeações negativas um “p” (0,812), também concluímos, que não se observam diferenças significativas entre os grupos em análise quanto às nomeações (Tabela n.º 15).

Variável		Aluno com NEE		Aluno sem NEE		p
		$\bar{x}$	dp	$\bar{x}$	dp	
Nomeações (nível amizade)	positivas	5	2,64	5,26	4,23	0,358
	negativas	3,11	1,90	2,30	1,45	0,310
Nomeações (nível trabalho)	positivas	1,88	1,45	2,88	2,87	0,081
	negativas	3,55	3,0	2,47	3,01	0,812

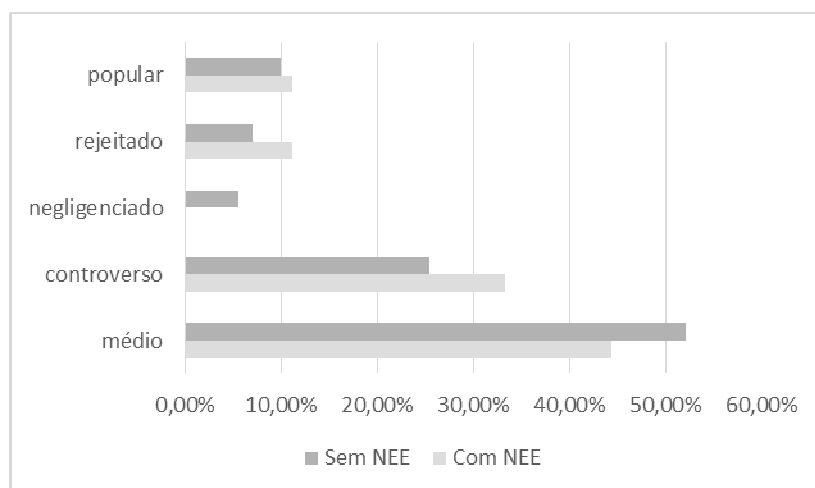
**Quando n.º 15 - Resumo da aplicação do teste U de amostras independentes relativo à às nomeações positivas e negativas nos níveis amizade e trabalho**

#### 4.4.2. Estatuto Sociométrico

Com a análise pormenorizada das respostas dos participantes ao teste sociométrico, foi possível saber que, no geral, os participantes revelam capacidade para emitir as suas opiniões sobre os seus pares, sendo raras as respostas ambíguas (ex. nenhum ou todos) assim como, as respostas deixadas por preencher.

Passando à análise dos resultados, ao nível da amizade, observamos que o estatuto médio é aquele que apresenta maior frequência entre os alunos com NEE, 44,4%, estatuto que espelha o grupo integrado a nível social, emocional e comportamental no contexto educativo. É um grupo que não se distingue de modo expressivo do popular, no entanto, estabelece relações sociais importantes com alguns colegas, mas não são proeminentes no grupo. Nas áreas escolar e social funcionam adequadamente. O segundo estatuto mais representado nos alunos com NEE, é o estatuto controverso, com 33,3%, estatuto que dá corpo ao grupo que combina a sociabilidade dos populares com a agressividade, igual ou superior à dos rejeitados. São indivíduos que têm boas capacidades cognitivas e sociais, capacidades que lhes permitem manter um nível alto de aceitação social face aos comportamentos agressivos e extremos, que por vezes, manifestam. Quanto aos restantes estatutos, 11,1% para o estatuto rejeitado, estatuto que representa aqueles que apresentam mais problemas nos domínios sociais e cognitivo-comportamentais, características que explicam as dificuldades de adaptação e de relacionamento, e 11,1% para o estatuto popular, grupo oposto aos dois supracitados e que apresenta um padrão de comportamento que promove o sucesso nas relações sociais e que

tem uma boa reputação. Aliado à elevada competência social, este grupo tem um desempenho académico superior aos demais. O Gráfico n.º 3 esquematiza a distribuição dos estatutos encontrados.



**Gráfico n.º 3 - Estatuto sociométrico para alunos com e sem NEE segundo o nível amizade**

Para os alunos sem NEE, a ordenação dos estatutos assume ligeiras diferenças devido à presença dos cinco estatutos (Gráfico n.º 3). Tal como para os alunos com NEE, o estatuto médio com 52,1% seguido pelo controverso com 25,4%. Quanto aos restantes estatutos, o popular com 9,9%, o rejeitado com 7% e o negligenciado com 5,6%. Ao contrário do grupo dos alunos com NEE, os alunos sem NEE apresentam o estatuto negligenciado, grupo dos jovens esquecidos, invisíveis e que se sujeitam à indiferença dos seus pares. As dificuldades em estabelecer relacionamentos leva-os ao isolamento e má perceção sobre si próprios, sentimento que, segundo alguns investigadores, é visto de modo diferente. Para Boivin e Bègin (1989), os rejeitados são indivíduos que têm má perceção social sobre si mesmos. Crick e Ladd (1988), pelo contrário, defendem que estes não se perturbam pelos relacionamentos sociais comprometidos.

Quanto à distribuição dos estatutos sociométricos, no grupo dos alunos com NEE, por género, no nível amizade, o género masculino apresenta 40%, para os estatutos médio e controverso, e 20%, para o de rejeitado. No género feminino, 50% apresenta estatuto médio, e 25%, apresentam estatuto popular e controverso. Assim podemos afirmar, que o estatuto médio é o mais significativo entre ambos os géneros, assumindo valores mais altos no contexto do género feminino, e que os estatutos de rejeitado e negligenciado, ao nível da amizade, apenas se manifesta relativamente ao género masculino. Quanto ao estatuto de

controverso, este manifesta-se no género masculino como no feminino, mas com valores mais baixos (Tabela n.º 16).

Estatutos Sociométricos	Distribuição por género alunos com NEE			
	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
Popular	---	---	1	25
Rejeitado	1	20	---	---
Negligenciado	---	---	---	---
Controverso	2	40	1	25
Médio	2	40	2	50
Total	5	100	4	100

Tabela n.º 16 - Distribuição por género dos estatutos sociométricos dos alunos com NEE, segundo o nível amizade

No nível trabalho, os estatutos sociométricos, ao contrário dos encontrados no nível amizade, indicam um panorama distinto do anteriormente descrito. Para os alunos com NEE, apenas dois estatutos, o de rejeitado com uma frequência de 66,7% e o de popular com uma frequência de 33,3%. Quanto aos alunos sem NEE, os estatutos estão repartidos pela seguinte ordem, o médio, com uma frequência de 36,%; o popular, com 33,8%; o rejeitado, com 21,1%; o negligenciado, com 5,6; e, por último o controverso com 2,8% (Gráfico n.º 4).

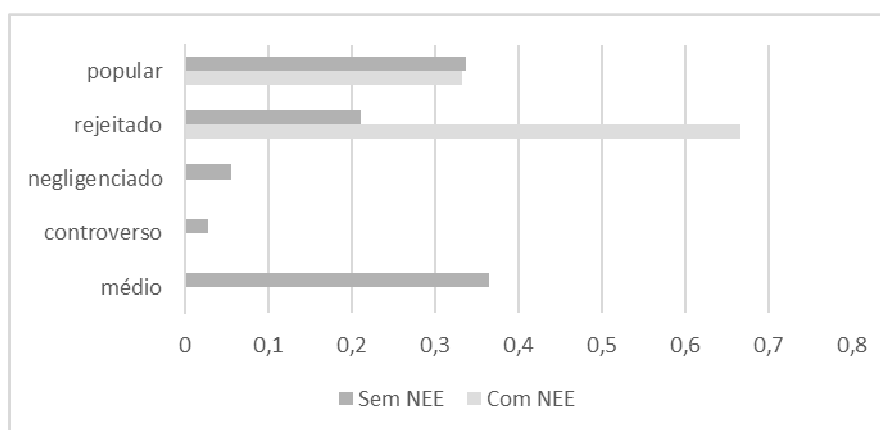


Gráfico n.º 4 - Estatuto Sociométrico para alunos com e sem NEE segundo o nível trabalho

Quanto à distribuição dos estatutos por género, no nível trabalho, o género masculino apresenta 60% para o estatuto popular, e 40% para o estatuto de rejeitado. No género feminino, 75% apresenta estatuto rejeitado, e 25% o estatuto popular, donde se infere que o estatuto de rejeitado é mais saliente no género feminino do que no masculino, sendo o estatuto popular o mais saliente no género masculino (Tabela n.º 17).

Estatutos Sociométricos	Distribuição por género alunos com NEE			
	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
Popular		60	1	25
Rejeitado		40	3	75
Negligenciado	---	---	---	---
Controverso	---	---	---	---
Médio	---	---	---	---
Total	5	100	4	100

Tabela n.º 17 - Distribuição por género dos estatutos sociométricos dos alunos com NEE, segundo nível trabalho

Para percebermos a significância das diferenças enunciadas anteriormente, recorreremos ao teste do  $\chi^2$ . No nível amizade o “p” é 0,913, pelo que não observamos diferenças significativas, segundo este nível (Tabela n.º 18).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$	0,981	4	0,913

Tabela n.º 18 - Teste qui-quadrado relativo aos estatutos sociométricos no índice amizade

No nível trabalho o “p” é de 0,035, o que nos indica associação entre os grupos, segundo este nível (Tabela n.º 19).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$	10,367	4	0,035

Tabela n.º 19 - Teste qui-quadrado relativo aos estatutos sociométricos no índice trabalho

O alpha de Cronbach obtidos para a variáveis amizade e trabalho (4 itens;  $\alpha = 0.75$ ) mostra uma substancial consistência interna.

#### 4.5. Apresentação dos resultados do questionário aos diretores de turma

##### 4.5.1. Caracterização dos diretores de turma

Participam como informantes no estudo cinco DT, quatro do género feminino, (80%) e um do género masculino (20%), com idades compreendidas entre os trinta e oito e os quarenta e sete anos de idade. É um corpo docente bastante estável, a maioria, 80% pertence ao quadro do AE. Relativamente às habilitações académicas, todos têm licenciatura, assim como formação académica no ramo educacional, verificando-se um docente com mestrado. No que concerne ao tempo de serviço, verificamos que este está compreendido entre os quinze e os vinte e quatro anos de serviço. Quanto ao tempo que lecionam na turma, com a exceção de uma DT, a P5, que leciona a turma pela terceira vez, os restantes lecionam pela primeira vez as respetivas turmas. Em relação aos anos de experiência com alunos com NEE, estes variam entre os seis e os dezanove anos de experiência letiva (Tabela n.º 20).

<b>DT</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>
<b>Género</b>	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	44	47	46	38	40
<b>Habilitações académicas</b>	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura Mestrado	Licenciatura
<b>Formação académica</b>	Português ramo Educacional	Gestão e Matemática	Português/ Francês ramo Educacional	Biologia ramo Educacional	Matemática ramo Educacional
<b>Tempo de serviço</b>	20	24	15	15	18
<b>Situação Profissional</b>	quadro de AE	quadro de AE	contratada	quadro de AE	quadro de AE
<b>Experiência com alunos com NEE</b>	19	6	15	13	16
<b>Anos que acompanha a turma</b>	1.º ano	1.º ano	1.º ano	1.º ano	3.º ano

**Tabela n.º 20 - Caracterização dos diretores de turma**

##### 4.5.2. Relação professor-aluno

A relação professor-aluno [RPA] é um meio determinante para o desenvolvimento integral dos discentes, e é fundamental para o desenvolvimento do comportamento adaptativo e para a aquisição de comportamentos e competências sociais e emocionais. Funcionando como suporte, ao professor cabe o papel de guiar a aprendizagem com vista à adaptação e participação no meio escolar, em contexto de turma e em contexto de escola. Em suma, a relação com os professores afeta de modo positivo ou negativo o estatuto do aluno na turma e na escola (Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003).

#### 4.5.2.1. Proximidade/conflito

Os resultados obtidos em relação à proximidade são bastante positivos (Tabela n.º 21). O grau médio de proximidade encontrado para os alunos com NEE é de 25,22 (dp 5,67), para os alunos sem NEE 22,64 (dp 5,93). Através destes valores, percebemos que existe proximidade entre professor e alunos, atendendo que o valor é superior ao ponto médio da escala de medida, o qual se situa em 21. Também constatamos que os alunos com NEE apresentam um grau de proximidade com o professor mais elevado do que os seus pares sem NEE. Os resultados mostram que, na globalidade, a relação diádica estabelecida entre professor e alunos é positiva e de qualidade, o que reflete a adaptação tanto de alunos como de professores à escola.

Aluno	$\bar{x}$	<i>dp</i>	n
NEE	25,22	5,67	9
Sem NEE	22,64	5,93	14
total	23,65	5,35	23

Tabela n.º 21 - RPA - variável proximidade

Para o conflito, dimensão que considera o grau com que o educador percebe a sua relação com os alunos como negativa e conflituosa, podemos indicar que na globalidade os DT não experienciam relações de conflito, com base no score médio obtido, 14,13 (dp 6,68). Nos alunos com NEE, o score médio é de 14,11 (dp 6,47), nos alunos sem NEE 14,14 (7,06), valores que confirmam os verificados anteriormente em relação à proximidade. Em ambos os grupos, apenas dois alunos atingem a situação de conflito, um pertencente aos alunos com NEE, o outro aos alunos sem NEE, alunos que atingem scores numa escala cifrada entre 8 e 40, de 30 (aluno com NEE) e 34 (aluno sem NEE) (Tabela n.º 22).

Aluno	$\bar{x}$	<i>dp</i>	n
NEE	14,11	6,47	9
Sem NEE	14,14	7,06	14
total	14,13	6,68	23

Tabela n.º 22 - RPA - variável conflito

Com o teste do  $\chi^2$ , analisamos a significância dos dados recolhidos. Para a variável proximidade, uma significância assintótica de 0,430 (Tabela n.º 23).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$ .	15,303	15	0,430

Tabela n.º 23 - RPA - variável proximidade, significância assintótica

Quanto à variável conflito, uma significância assintótica de 0,610 (Tabela n.º 24). Assim, admitimos que não observamos diferenças significativas entre os grupos analisados.

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$ .	7,256	9	0,610

**Tabela n.º 24 - RPA - variável conflito, significância assintótica**

#### 4.5.2.2. Relação professor-aluno global

A variável RPA global é uma variável compósita construída através da soma dos valores da variável proximidade e dos valores invertidos da variável conflito. Procedeu-se à sua criação, através do programa SPSS, com vista a proporcionar uma visão global sobre a RPA. Através da análise da RPA global, constatamos que, apesar das subdimensões, proximidade e conflito serem distintos, elas se relacionam, contribuindo para uma definição global da RPA. Com base na relação de scores inversos, quanto maior for a proximidade menor será o conflito. Como afirmamos no presente estudo, a qualidade da RPA é bastante satisfatória, o que comprovamos pelos scores médios verificados para os alunos com NEE, 59,11 (dp 10,879) e para os alunos sem NEE, 56,50 (dp 10,668), o que perfaz uma média global de 57,52 (dp 10,582) (Tabela n.º 25).

RPA_Global			
Aluno	$\bar{x}$	n	Dp
NEE	59,11	9	10,879
Sem NEE	56,50	14	10,668
<b>Total</b>	<b>57,52</b>	<b>37</b>	<b>10,582</b>

**Tabela n.º 25 - Relação professor-aluno - variável RPA\_global**

Com a realização do um teste não paramétrico,  $\chi^2$ , podemos confirmar que não existem diferenças significativas entre os grupos (Tabela n.º 26).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$ .	11,804	16	0,757

**Tabela n.º 26 - Relação professor-aluno,variável RPA Global, significância assintótica**

No presente estudo, os alphas de Cronbach obtidos para as variáveis proximidade, (7 itens;  $\alpha= 0.845$ ) e conflito (5 itens;  $\alpha= 0.888$ ) mostram uma quase perfeita consistência interna.

### 4.5.3. Competência social

A competência social é um conceito lato que descreve o comportamento social, a compreensão e utilização de habilidades sociais; ela promove a aceitação social, e desempenha um papel primordial para o desenvolvimento do ser humano. Falar em competência social, significa um conjunto de comportamentos que promovem a aceitação social (Haager & Schumaker, 1995). É um construto multidimensional, que engloba fatores sociais/interpessoais, cognitivos e emocionais. Resulta da interação entre quatro dimensões, as relações com os pares, a cognição social, os problemas de comportamento e as habilidades sociais (Vaugh & Hogan, 1990).

#### 4.5.3.1. Habilidades Sociais

Quanto às habilidades sociais, constatamos que os alunos com NEE assumem uma média de 1,24 (dp 0,414), e os alunos sem NEE 1,35 (dp 0,465), sendo a média global de 1,31 (dp 0,460). Conforme demonstram os valores, os alunos sem NEE apresentam uma habilidade superior face aos seus pares sem NEE. No entanto, ambos os valores são positivos, atendendo à escala que está compreendida entre 0 e 2 (Tabela n.º 27).

Aluno	$\bar{x}$	n	Desvio padrão
Com NEE	1,24	9	0,414
Sem NEE	1,35	12	0,465
Total	1,31	22	0,460

Tabela n.º 27 - Competência Social

Conforme demonstra o teste não paramétrico,  $\chi^2$ , não observamos diferenças significativas entre ambos os grupos como comprova o “p” de (0,309) (Tabela n.º 28).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$ .	17,174	17	0,309

Tabela n.º 28 - Competência Social, significância assintótica

O alpha de Cronbach obtidos para a variável habilidades sociais (30 itens;  $\alpha = 0,94$ ) mostra uma quase perfeita consistência interna.

#### 4.5.3.2. Problemas de Comportamento

Através das respostas que os DT emitiram sobre os problemas de comportamento, podemos constatar que estes não existem, conforme demonstram os resultados médios globais 0,58 (d.p. 0,50). Para os alunos com NEE, a média é de 0,66 (d.p. 0,49), para os alunos sem NEE, 0,53 (d.p. 0,53), tendo em consideração que a escala está compreendida entre 0 e 2. No

entanto, destacamos que os alunos com NEE apresentam valores mais baixos do que os seus pares sem NEE. Em termos globais, estes resultados vão ao encontro dos obtidos através da análise à RPA, quanto à proximidade, ao conflito e à RPA global onde se concluímos que existe uma relação de empatia e proximidade entre alunos e professores (Tabela n.º 29).

Aluno	média	n	Desvio padrão
NEE	0,66	9	0,49
Sem NEE	0,53	12	0,53
Total	0,58	22	0,50

**Tabela n.º 29 - Problemas de comportamento**

Conforme demonstra o resultado do teste não paramétrico,  $\chi^2$ , não existem diferenças significativas entre ambos os grupos como confirma o “p” (0,385) (Tabela n.º 30).

teste	valor	gl	significância assintótica
$\chi^2$ .	15,950	15	0,385

**Tabela n.º 30 - Problemas de comportamento, significância assintótica**

Quanto à confiabilidade dos resultados obtidos, o alpha de Cronbach obtido para a variável problemas de comportamento (18 itens;  $\alpha = 0,94$ ), mostra uma quase perfeita consistência interna.

#### 4.5.3.3. Competência Académica

A competência académica dos alunos com NEE assume valores relativamente inferiores em relação aos seus pares sem NEE (Tabela n.º 30). No global, os DT avaliam a competência académica, com valores médios moderados, que resumem a diferença entre os grupos. Para o dos alunos com NEE, detetamos classificações um pouco mais baixas do que as dos colegas, na comparação global (2,2, dp 0,66), comparação das notas de Língua Portuguesa (2, dp 0,66), e na comparação das classificações de matemática (2, dp 0,66). Em relação aos seus pares sem NEE, a avaliação assume contornos diferentes, na comparação com as notas em geral (3, dp 1), na comparação com as classificações de Língua Portuguesa (3, dp 0,91) e Matemática, (2,92, dp 1,03) (Tabela n.º 31).

Aluno		Comparação notas em geral	Comparação notas Lp	Comparação notas Mat
NEE	$\bar{x}$	2,2	2,2	2,2
	n	9	9	9
	Dp	0,66	0,66	0,66
Sem NEE	$\bar{x}$	3,0	3,0	2,92
	n	13	13	13
	Dp	1,0	0,91	1,03
Total	$\bar{x}$	2,68	2,68	2,63
	n	22	22	22
	Dp	0,94	0,89	0,95

**Tabela n.º 31 - Competência académica**

O alpha de Cronbach obtido para a variável competência acadêmica (3 itens;  $\alpha=0.981$ ) mostra uma quase perfeita consistência interna, quanto à confiabilidade das respostas dadas pelos DT.

Conforme demonstra o teste do  $\chi^2$ , relativo à competência acadêmica, as notas na comparação geral apresentam um “p” de 0,335, a comparação das notas de Língua Portuguesa um “p” de 0,203 e a comparação das notas a Matemática um “p” de 0,341 o que nos indica que não existem diferenças significativas entre ambos os grupos, quanto à competência acadêmica (Tabela n.º 32).

<b>Disciplina</b>	<b>teste</b>	<b>valor</b>	<b>gl</b>	<b>significância assintótica</b>
Geral	$\chi^2$ .	4,567	4	0,335
Língua Portuguesa	$\chi^2$	4,534	4	0,203
Matemática	$\chi^2$	4,513	4	0,341

**Tabela n.º 32 - Competência acadêmica, significância assintótica**

## Discussão

Tendo em conta o quadro conceptual esboçado ao longo do presente estudo, procedemos agora à discussão dos resultados obtidos. Foi nosso propósito estudar a PS de alunos com NEE através da recolha de dois tipos de medidas: (i) medidas de aceitação pelo grupo-turma, com o estudo sociométrico e (ii) medidas subjetivas sobre a experiência de vinculação à turma e à escola com o recurso do inquérito com base em três índices:

- a) a autoperceção;
- b) as nomeações;
- c) os estatutos sociométricos.

Analisar questões relativas à vinculação, é extremamente importante no início da adolescência, período de máxima importância para o desenvolvimento saudável do ser humano e de prevenção de futuros problemas ou dificuldades de adaptação. A vinculação é uma componente crucial do desenvolvimento do ser humano, e da relação pedagógica.

Os resultados obtidos para descrever os níveis de PS, por intermédio da experiência subjetiva dos alunos permitem-nos verificar que a vinculação dos alunos participantes em relação à escola e à turma é significativa. A nível global, as médias obtidas pelos participantes - 3,28 (dp 0,28) para a variável vinculação à escola - e 3,80 (dp 0,96) para a variável vinculação à turma, exprimem o grau de vinculação dos dois grupos. Os valores de ambos os grupos estão acima do valor médio, 3. Os alunos com NEE, quanto à variável vinculação à escola, atingem uma média de 3,24 (dp 0,302). Para a variável vinculação à turma 3,42 (dp 1,17). No grupo dos alunos sem NEE, os valores também estão acima do valor médio, no entanto, são mais elevados para as duas variáveis, em relação aos alunos com NEE, 3,28 (dp 0,28) para a variável vinculação à escola e 3,85 (dp 0,93) para a variável vinculação à turma.

Outra evidência encontrada, é que ambos os grupos apresentam um valor superior médio em relação à variável vinculação à turma, em detrimento da variável vinculação à escola. Apesar de apresentarem valores mais baixos, os alunos com NEE apresentam uma vinculação significativa, face à escola e à turma, relações de vinculação que constituem importantes recursos na procura de apoio e conforto, e contribuem para um sentimento interno de segurança pessoal, que durante a adolescência são potencialmente significativas no preenchimento das necessidades afetivas, emocionais e comportamentais. Para que a transição da infância para a adolescência se efetue com sucesso, é extremamente importante as relações

de vinculação à escola e à turma - local por excelência onde o jovem passa a maior parte do seu tempo. É na escola que o jovem estabelece relações com professores, funcionários e colegas. As amizades significativas criadas na escola, encorajam e influenciam significativamente o bem estar psicológico, o sucesso académico e educacional de todos os jovens (Jackson & Martin, 1998).

Com a análise das nomeações (positivas e negativas), recebidas pelos alunos participantes, entramos no segundo nível da PS. A literatura é unânime em reconhecer que a relação com os pares está intrinsecamente relacionada com a vinculação dos jovens à escola, funcionando como parte integrante do contexto sócio relacional dos jovens, assumindo relevância na escola, principalmente na fase da transição da infância para a adolescência (You, 2011; Lynch, Lerner, & Leventhal, 2013). Os níveis de PS apresentados na análise das nomeações recebidas pelos alunos, nos níveis amizade e trabalho, apresentam diferenças entre os grupos. Os alunos com NEE apresentam, em média, menos nomeações positivas e mais nomeações negativas do que os seus pares sem NEE, no entanto, a média é satisfatória no nível amizade: 5 em relação aos seus pares sem NEE, que apresentam 5,26. Nas nomeações negativas, as diferenças são maiores: em média 3,11 em relação aos seus pares sem NEE com 2,30. Através do nível amizade, podemos constatar que os alunos com NEE desenvolvem relações positivas e de pertença ao grupo social, mas que têm menos amigos do que os seus pares sem NEE, dados que vão ao encontro da posição de investigadores como Larrivee e Horne (1991), Vaughn, Elbaum e Schumm (1996).

No nível trabalho, as diferenças são maiores face à verificada na dimensão amizade. Os alunos com NEE recebem menos nomeações positivas: em média (1,88) em relação aos seus pares sem NEE (2,88), e recebem mais nomeações negativas, 3,55 face a 2,47 dos seus pares sem NEE. Podemos questionar se estes resultados verificados na dimensão trabalho são devido ao fato de os alunos com NEE estarem referenciados, condição que poderá justificar os colegas não os elegerem para a realização de trabalhos ao contrário do verificado na dimensão amizade.

Os resultados obtidos através das nomeações levam-nos ao terceiro patamar da PS, os estatutos sociométricos. Através destes, conseguimos compreender que, na sua maioria, ao nível da amizade, os alunos com NEE, apontam para o grupo dos aceites, (44% com estatuto médio e 11,1% com estatuto popular), perfazendo 55,1% do universo dos alunos com NEE. Ficam no grupo dos não-aceites 44,9%. No grupo dos alunos sem NEE, os valores são mais significativos, o grupo dos aceites perfaz 62%, (estatuto médio com 52,1% e popular com 9,9%).

Ao nível do trabalho, a situação é inversa. Os alunos com NEE não atingem valores significativos para serem incorporados no grupo dos aceites pois, apenas 33,3% apresenta o estatuto de popular, enquanto os restantes se situam no estatuto de rejeitado. No grupo dos alunos sem NEE, os valores são diferentes. O valor de aceitação é de 69,8% (36% para o estatuto médio e 33,8% para o estatuto popular). Também destacamos que o estatuto de negligenciado, não ocorre entre os alunos com NEE, tanto no nível amizade como no do trabalho. Estes dados leva-nos a considerar que os alunos com NEE não podem ser considerados invisíveis e não aceites.

Após a análise dos três itens da PS, podemos responder às questões de partida e ao objetivo geral formulados. Começando pela questão de partida - Qual a PS de alunos com NEE, numa escola EB 2/3? - consideramos que, face aos resultados obtidos e anteriormente explanados, é uma PS baseada na equidade, uma vez que não existem grandes divergências entre os resultados dos alunos com NEE e dos seus colegas sem NEE.

Quanto à segunda questão, Como difere a PS de alunos com e sem NEE?, face aos resultados obtidos defendemos que há diferenças entre os dois grupos, quanto aos níveis de participação. Com níveis mais baixos, os alunos com NEE apresentam em média uma PS positiva, conforme demonstra a análise da vinculação à turma e à escola, e as nomeações positivas e negativas e os estatutos sociométricos. Para esta PS relativamente equitativa, é nossa convicção que é determinante o grau de proximidade que observamos nos resultados da RPA, onde a proximidade se sobrepõe ao conflito e às competências sociais inerentes aos alunos, o que reforça os níveis evidenciados quanto à vinculação à escola e à turma. Esta é aliás uma premissa fundamental para a obtenção de resultados favoráveis, a boa relação com os docentes, identificada na revisão da literatura que efetuamos, que defende que esta é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos (Baker, 2006) quer para o sentimento de pertença ao meio escolar (Birch & Ladd, 1997). Contudo, existem alunos que não apresentam níveis satisfatórios de PS dentro do grupo dos alunos com NEE, como demonstram os estatutos sociométricos encontrados e que são reforçados com a avaliação da competência social e dos problemas de comportamento, avaliados pelos docentes, assim como através da RPA em que apresentam níveis de conflito superiores aos da proximidade. Neste panorama, convém realçar a especificidade da tipologia das NEE dos alunos, que, em muitos casos, dificulta o grau de integração destes, face à turma e à escola e que neste estudo não foi considerada.

Quanto à terceira e última questão de partida - Que aspetos da RPA e que características individuais (nomeadamente, em termos das dificuldades de comportamento e

das competências sociais) estão associadas à experiência de PS dos alunos? - consideramos que os níveis satisfatórios, obtidos pelos alunos com NEE, estão correlacionados com a boa relação que estabelecem com os professores. Esta boa relação é comprovada pelos níveis exibidos no âmbito da proximidade/conflito, assim como, com as características individuais dos alunos, com as habilidades sociais e os problemas de comportamento. Em termos globais, as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, embora os valores sejam distintos. Esta situação faz com que consideremos a PS dos alunos com NEE se caracteriza por uma relativa equidade, no entanto, apresenta níveis inferiores face aos seus pares sem NEE. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos que indicam que nem todos os alunos com NEE vivenciam experiências negativas em ambiente escolar, são aceites pelos seus colegas com desenvolvimento normotípico (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; Alqualaf, 2015), obtêm perceções positivas em todos os domínios avaliados, bom desempenho académico e são aceites socialmente pelos colegas de turma, apesar de serem menos populares do que os seus pares sem NEE (Avramidis, 2012; Matos, 2014))

Destacamos, no entanto, que os resultados que apresentamos diferem de outros que revisitamos, em que a PS é diminuta como são exemplo o estudo desenvolvido por Graça (2011), onde se concluiu que a participação do aluno em estudo era irregular quando comparada com a dos seus colegas com desenvolvimento normotípico, ou o estudo de Martins (2012) que defende que o grau nulo de participação nas atividades da escola, evidenciado pelos alunos participantes no estudo não beneficiava o processo de inclusão dos alunos. Da mesma forma, o nosso estudo contraria a conclusão dos estudos desenvolvidos por Almeida (2015) e Álvares (2015), onde se conclui que não se verifica uma participação plena dos alunos com NEE.

Sublinhe-se ainda que, os resultados obtidos, resultantes dos instrumentos de recolha de dados aplicados mostram que o AE recebe e trata os alunos participantes por igual, respeitando a diferença, através de uma resposta educativa adequada às suas necessidades, indo ao encontro do que está enunciado no PE. Neste documento estruturante, o AE assume que tem para si como missão, em cooperação com a família e com a comunidade, colaborar para o crescimento harmonioso dos alunos, no respeito por si e pelos outros, oferecendo um percurso de rigor e qualidade e que a promoção de uma cultura de inclusão constitui um princípio estruturante do AE (PE, 2015).

## Considerações Finais

“Em nenhum trabalho de investigação, em pequena ou grande escala, o tempo é suficiente para tudo o que há a fazer” (Bell, 1993, p. 66).

Indagar, durante um ano letivo, sobre aqueles para quem trabalhamos, é um enorme desafio. A nossa posição, face a assuntos tão caros como a inclusão sai fortalecida o que nos leva a considerar o futuro sob uma perspectiva aberta e de modo diferente.

Para todos os alunos, defendemos que a otimização de oportunidades deve constar como premissa maior, dentro dos nossos conhecimentos e capacidades. Este desafio é acutilante, tendo como pano de fundo a escola de hoje, a escola do século XXI, meio completamente diferente do de ontem, onde a diversidade não era assumida, imperando o tradicionalismo e a mera transmissão de conhecimento. Com plena consciência de que não é negociável ir ou não ir à escola, sabemos que é social e moralmente injusto não educar todos os alunos. Também sabemos que a cadência de mudanças na sociedade, nos alunos, nos professores e nas famílias nunca foi tão elevada. A escola tem, pois, de responder a necessidades totalmente novas e portanto não é intelectualmente sério fazer a apologia dos valores e das práticas da escola de antigamente, para procurar resolver os problemas da escola de hoje, daí a importância do estudo desenvolvido.

Efetivamente, os resultados obtidos com a presente de investigação podem ser um contributo para o conhecimento da PS dos alunos com NEE na escola regular, na medida em que e se atentarmos nos nossos objectivos específicos:

- 1.º objetivo específico: “Descrever e comparar a vinculação à turma dos alunos com e sem NEE”, os resultados indicam que existe um forte sentimento de pertença da globalidade dos alunos, em relação ao sentimento de pertença à turma. No entanto, esse sentimento de vinculação apresenta níveis mais altos, apesar de não serem significativos estatisticamente, entre os alunos sem NEE;

- 2.º objetivo específico “Descrever e comparar a vinculação à escola dos alunos com e sem NEE” - tal como no objetivo anterior, os resultados indicam que a vinculação à escola é satisfatória para a globalidade dos alunos participantes, o que reforça a ideia de que a escola é um local de pertença, de comprometimento, que se consubstancia em três dimensões dinamicamente interrelacionadas, a cognição, as emoções e os comportamentos (Fredricks, J., Blumenfeld, & Paris, 2004), como nos indicam os resultados obtidos, através da avaliação da

competência acadêmica, dos problemas de comportamento e das habilidades sociais realizadas pelos DT;

- 3.º objetivo específico: “Descrever a PS de alunos com e sem NEE, tendo em conta três índices, nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico segundo os níveis amizade e trabalho”; - os resultados indicam que tanto alunos com NEE como os seus pares sem NEE têm uma rede de amizade estabelecida na turma, apesar dos níveis evidenciados pelos alunos com NEE serem mais baixos;

- 4.º objetivo específico, “Comparar a PS de alunos com e sem NEE, tendo em conta três índices, nomeações positivas, nomeações negativas e estatuto sociométrico, segundo os níveis amizade e trabalho”. Os alunos com NEE apresentam níveis mais baixos de PS, em relação aos seus pares, fruto de receberem menos nomeações positivas e mais nomeações negativas, nos dois níveis em análise, no entanto, os valores médios apresentados pelos alunos com NEE são satisfatórios, como comprovam os estatutos obtidos por estes, com os estatutos médio e popular a figurarem como maioritários (55%), no nível amizade. Com resultados inferiores no nível trabalho, a predominância do estatuto rejeitado pode ser justificada com a tipologia do diagnóstico, no entanto, merece destaque o estatuto popular que engloba 33,3% o que significa que estes são reconhecidos como parte integrante da turma;

- 5.º objetivo específico - “Descrever a qualidade da relação professor-alunos no caso dos alunos com e sem NEE, tendo em conta três dimensões: conflito, proximidade e apreciação global”. A este nível concluímos que ambos os grupos apresentam uma boa relação com o professor, conforme demonstram os resultados que colocam o conflito numa posição muito baixa em detrimento da relação de proximidade;

- 6.º objetivo específico: “Descrever as habilidades sociais dos alunos com e sem NEE”. Constatamos que os resultados das habilidades sociais dos alunos na sua globalidade são bastante positivos, conforme ficou latente na avaliação realizada pelos DT, o que permitiu perceber que ambos os grupos não carecem de habilidades sociais, com a exceção de um ou dois elementos do universo em estudo, o que permite interações eficazes e previne relações socialmente inaceitáveis;

- 7.º objetivo específico - “Comparar as habilidades sociais dos alunos com e sem NEE”. Neste campo, os resultados indicam que os alunos com NEE apresentam em média uma habilidade social superior aos seus pares sem NEE, resultados que ajudam a justificar, os que foram obtidos através da RPA;

- 8.º objetivo específico “Descrever os problemas de comportamentos dos alunos com e sem NEE”; os resultados corroboram os que foram obtidos, mais uma vez através da RPA e das

habilidades sociais. Daí os DT avaliarem, no geral, os problemas de comportamento como ‘nunca se comportam desta forma’ (mau comportamento);

- 9.º objetivo específico: “Comparar os problemas de comportamentos dos alunos com e sem NEE”, - tal como no objetivo anterior, os alunos com NEE apresentam valores que justificam um comportamento satisfatório, superior ao dos seus pares sem NEE. No entanto, tal como descrito no objetivo anterior, nenhum dos grupos em análise apresenta problemas de comportamento;

- 10.º objetivo específico “Conhecer a competência académica dos alunos com e sem NEE, a competência académica apreciada pelos DT: o nosso estudo demonstra que os resultados escolares são pautados por valores médios moderados, a nível geral e nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa; no entanto, os valores apresentados pelos alunos sem NEE são superiores em resultado das características intrínsecas a ambos os grupos.

Em suma, o estudo revelou que a PS dos alunos com NEE nesta escola se caracteriza por uma relativa equidade, face aos seus pares sem NEE. Contudo identificam-se diferenças que indicam que algum trabalho pode ser feito para melhorar a PS dos alunos com NEE ao nível da escola e do grupo turma. Neste sentido tendo como pano de fundo os resultados obtidos com este estudo recomendamos ao AE a promoção de projetos e atividades com vista a que os discentes se tornem empreendedores, autónomos em processos sustentáveis, o reforço da formação de pessoal docente e não docente no âmbito das NEE com vista a dotar a comunidade escolar com mais competências e por último, o desenvolvimento de práticas reflexivas que permitam entender, compreender, questionar e transformar as rotinas numa escola inclusiva. Efetivamente ao depararmos-nos com o levantamento de todo um manancial de informação, avivamos a consciência de que a escola não se circunscreve apenas a um universo onde se proclama exclusivamente o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Com uma função mais abrangente, esta é vista por nós como o local, o meio onde desde cedo se fazem amizades para a vida, onde se convive e desenvolve relações interpessoais positivas, com base na igualdade pelo outro, a igualdade de oportunidades, valores para uma sociedade, que se quer e se pretende mais justa. Assumimos que a escola onde desempenhamos a nossa atividade profissional é de fato inclusiva, e que assume a filosofia inclusiva com os meios que tem ao seu dispor.

Como qualquer estudo desta natureza, este nosso trabalho apresenta limitações, circunscritas aos instrumentos inerentes ao projeto. Primeiro, a sociometria, ferramenta analítica para estudo de interações entre grupos, com base no processo de nomeações, não aprofunda a rede de amizades fora da turma, não tendo em consideração os amigos da escola,

de outras escolas e de fora da escola. Segundo, devido ao estudo ser correlacional, onde apenas podemos afirmar se as variáveis estão associadas, mas não determina, a direção dessa mesma relação. Terceiro, relacionado com o construto de PS, adotado, ser estudado com base em três pressupostos: a experiência subjetiva, as nomeações e os estatutos sociométricos, ao contrário dos quatro indicados por Koster, Pijl, Nakken e Van Houten (2010), a auto-percepção social do aluno; a aceitação pelos colegas de turma; as amizades/relacionamentos, e os contatos/interações. Estes permitiriam ter uma visão mais abrangente e equilibrada da PS. Em quarto, a tipologia das NEE, no caso presente está limitada e circunscrita e não retrata de modo significativo o universo das NEE situação que nos impossibilita de aprofundar o grau de inclusão do AE atendendo ao fato de não conhecermos qual seria a resposta educativa face a tipologias significativas ou permanentes. Podemos questionar se a tipologia apresentada pelo aluno com NEE (mais ou menos incapacitante no domínio da interação e da comunicação, por exemplo) não poderá ser uma explicação para resultados diferentes quanto à PS do aluno com NEE identificada na revisão da literatura. Este seria um dos aspetos a considerar em estudos futuros para uma melhor compreensão da PS dos alunos com NEE. Por último o contexto da escola (cultura de escola, política e práticas face à inclusão, etc.) deveria ser objeto de mais atenção procurando compreender qual o seu papel na PS destes alunos.

Como linhas futuras de investigação seria particularmente interessante desenvolver um estudo (s) centrado (s) na escola com uma amostra mais significativa, com o recurso à metodologia qualitativa, com vista a um aprofundamento quanto ao grau de inclusão do organismo escolar, quanto à sua vinculação à filosofia inclusiva, tendo como pano de fundo os documentos estruturantes do AE e proceder a uma análise das suas práticas inclusivas de modo a que os dados extraídos possam dar origem a um melhor conhecimento e compreensão da efetiva PS dos alunos com NEE no contexto escolar.

Terminadas as limitações deste estudo esperamos ter ajudado a compreender o universo de uma escola para todos, onde a participação é a chave para a obtenção de um desenvolvimento harmonioso de todos aqueles que frequentam a escola de ensino regular.

Finda a investigação que desenvolvemos, assumimos que saciamos, as motivações que nortearam a nossa ambição: por um lado, conhecer, a PS de alunos com NEE no estabelecimento escolar onde exercemos a nossa atividade profissional, por outro, desenvolver uma investigação através do *Projeto Participação Social de alunos com NEE em Escolas Inclusivas*, financiado pela agência portuguesa de investigação, coordenado pela Doutora Ana Sofia Freire, da Universidade de Lisboa.

## Referências

- Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Silva, R. F. (2008). *Estudo e adaptação de um instrumento para avaliar a relação professor-criança no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Em A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho, *Atas da XII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica* (pp. 20101-2115). Braga: Psiquilibrios.
- Afonso, J. A., & Afonso, J. A. (2005). *A educação especial em Portugal: uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as cooperativas de educação e reabilitação (cercis)*. *Educar*, Curitiba, n.º 25, Editora UFPR, pp. 257-274.
- Aguiar, J. (2009). *Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papirus.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade*. In *Education For All: Making it happen*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995. Obtido em: 28 de Novembro de 2016.  
Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/20/fl\\_38.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_38.pdf)
- Almeida, I. (2015). *Participação de alunos com NEE nas atividades coletivas da escola de ensino regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. ISPA - Instituto Universitário, Lisboa.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3.ª ed.), Braga: Psiquilibrios.
- Alqallaf, B. (2015). *The social Participation of children identified as having moderate learning difficulties/slow learning and the different ways of assessing such children in Kuwait and England (a comparative study)*. Exeter: tese de graduação para doutoramento em Filosofia da Educação.
- Almqvist, L., Uys, C. J. E., & Sandberg, A. (2007). *The concepts of participation, engagement and flow: A matter of creating optimal play experiences*. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37(7), 6-13. Obtido em: 30 de Novembro de 2016.  
Disponível em:  
[http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/6233/Almqvist\\_Concepts%282007%29.pdf?sequence=1](http://repository.up.ac.za/bitstream/handle/2263/6233/Almqvist_Concepts%282007%29.pdf?sequence=1)
- Álvares, A. (2015). *Participação das crianças com NEE nas atividades coletivas do ensino regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. ISPA - Instituto Universitário. Lisboa.

- Alves, M., & Duarte, E. (2010). *O percurso inclusivo nas aulas de educação física: um estudo sobre o teste sociométrico*. *Revista de Educação Física*, 21 (3), pp. 479-491.
- Armstrong, F. (2014). *Educação Especial e Inclusão: uma perspetiva inglesa*. Em F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas, Coleção Questões-Chave da Educação, 1.ª Ed.* Lisboa: Francisco Manuel dos Santos, pp. 9-68.
- Avramidis, E. (2013). *Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools*. *Research Papers in Education*, V. 28, N.º 4, pp. 421-442.
- Bairrão, J. (1998). *Subsídios para o Sistema de Educação - Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas (2ª ed.)*. Lisboa: Moraes Editores.
- Batista, R. (2011). *Introdução às ciências de educação. Temas e problemas da educação inclusiva*. Lisboa: Universidade Católica Editora, p. 53.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Edições 70.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama (4.ª ed.)*. New York: Springer Publication Company, pp. 188-211.
- Baker, J. A. (2006). *Contributions of teacher: childrenships to positive scholl adjustment during elementary school*. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bauminger, N., Shulman C., & Agam G., 2004 (2004). *The Link Between Perceptions of Self and of Social Relationships in High-Functioning Children With Autism*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, V. 16, N.º 2, pp. 193-214.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). *The teacher child relationship and children's early school adjustment*. *Journal os School Psychology*, 35 (1), 61-79.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e ao Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boivin, M. & Bègin, G. (1989). *Peer status and self perception among early elementary school children: the case of the rejected children*. *Child Development*, 60, 591-596.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). *Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1952-1956.

- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). *Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome*. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15–45). New York: Wiley.
- Chaumier, J. (2002). *Les Techniques Documentaires*. Paris: Presses Universitaires France.
- CNE, C. N. (2014). *Políticas Públicas de Educação Especial. (Relatório Técnico)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). *Dimensions and types of social status: A cross-age perspective*. *Developmental Psychology*, Vol. 18 (4), July, pp. 557-570.
- Correia, L. D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais - Um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Crick, N. R. & Ladd, G. W. (1998). *Rejected and neglected children's perceptions of their peer experiences: loneliness, social anxiety, and social avoidance*. Comun. apres. no Meeting of the Southeastern Conference on Human Development, Charleston, SC.
- Cruz, S. (2012). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Dificuldades sentidas pelos professores de Educação Especial*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, p. 10.
- Dias, M. O. (2010). *Planos de Investigação - Avançando Passo a Passo*. Porto: Autor.
- Dooley, L. M. (1 de August de 2002). *Case Study Research and Theory Building*. *Advances in Developing Human Resources*, pp. 335-354.
- Eriksson, L., Wellander, J., Granlund, M. (2007). *Participation in everyday school activities for children with and without disabilities*. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, pp. 485-502.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores, (4.ª edição)*. Lisboa: Porto Editora.

- Farinha, J. (2005). Manual Pedagógico. *Psicologia da Educação - para uma abordagem ecossistémica da relação educativa*, Setembro. Faro: Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação, pp 68-81.
- Fialho, A. d. (2014). Projeto Educativo 2014/2017. *Projeto Educativo 2014/2017*. Portimão, Faro, Portugal: Publicação própria.
- Fonseca, V. (2004). *Tendências futuras para a educação inclusiva*. Em C. D. Stobaus, & J. M. Mosquera, *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 41-63.
- Fontes, V. (1933). *Crianças anormais*. Lisboa.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação. Da conceção à realização*. Loures: Lusociência.
- Franzina, A. (2015). *Participação dos alunos com NEE nas atividades escolares no ensino regular. Dissertação de mestrado*. ISPA - Instituto Universitário. Lisboa.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of the Educational Research Spring, 74 (1)*, 59-109.
- Freire, S. (2008). Um Olhar sobre a Inclusão. *Revista da Educação, Vol. XVI, N.º 1*, 5-20.
- Fróis, J. (1997). *Anicet Fusiclier, um precursor da educação especial em Portugal*. Revista de Educação, VI (2), Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 107-115.
- Frostad, P., Pijl, J. S., & Mjaavatn (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:1, 110-122
- Gaddis, L., & Hatfield, L. (1997). *Characteristics of the learning environment: students, teachers, and their interactions*. Em J. Swartz, & W. Martin, *Applied Ecological Psychology for Schools within Communities - Assessment and Intervention* (pp. 31-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gatti, B. A. (2004). *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, Jan/Abr, pp. 11-30.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o estudo do envolvimento e da participação de crianças com necessidades educativas especiais e em contextos pré-escolares inclusivos. Dissertação de mestrado em Psicologia*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.

- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Social Skills rating system: Manual*. Circle Pines: MN: American Guidance Service.
- Haager, D., & Schumaker, j. (1995). *Social learning and disabilities: Current issues and recomendations for future research*. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hinton, R. (2008). *Childrens participation and good governance: limitations of the theoretical literature*. *The International Journal of Children Rights*, N.º 16, 285-300.
- Humanos, C. N. (2007). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, pp. 20-23.
- Jackson, S. & Martin, P. (1998). *Surviving the care system: education and resilience*. *Journal of Adolescence*, N.º 21, 569-583.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Houten, E. V. (2009). Being part of the peer group: A literature study focussing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13,, 117–140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Houten, E. V. (2010). *Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands*. *Internacional Journal os Disability, Development and Education*, vol. 57, n.º 1, March, 50-75.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). *The measurement of observer agreement for categorical data*. *International Biometrical Society*, v. 33, N.º 1, March, 159-174.
- Larrivee, B., & Horne, M. D. (1991). *Social Status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels*. *The Journal of Special Education* 25, pp. 90-101.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). *A avaliação da Competência Social: Versão Portuguesa da Forma para Professores do SSRS*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 267-274.
- Martins, C. (2012). *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade? Dissertação em Ciências da Educação*. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Martins, E. C. (2006). *A infância desprotegida portuguesa na primeira metade do século XX*. *Revista Infância e Juventude*, N.º 4, p. 93-130.
- Matos, I. (2014). *Participação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas atividades da escola regular*. Dissertação de mestrado em Psicologia Educacional. ISPA - Instituto Universitário, Lisboa.

- Medeiros, J. B. (2006). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo: Atlas.
- Mesquita, M. F. (2001). *Movimento de Integração Escolar em Portugal: Da Reforma de Veiga Simão à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Educação Física, Julho-Dezembro 2001, pp. 10-18.
- Miranda, J. (2017). *Direitos Fundamentais*. Coimbra. Almedina.
- Monteiro, S. (2011). *A atitude dos professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais*. Dissertação de mestrado . Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett, p. 19.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Moreira, M. F. (2014). *Aceitação de alunos com NEE pela turma: um contributo para o debate sobre a inclusão*. Tese de mestrado em Necessidades Educativas Especiais - Domínio Cognitivo e Motor. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Moreno, J. L. (1978). *Who shall survive: Foundations of sociometry, Group Psychotherapy and sociodrama*. New York: Beacon House.
- Morgado, J. (2009). *Educação inclusiva nas escolas actuais: contributo para a reflexão*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. (p. 106). Braga: Universidade do Minho.
- Northway, M. e. (1999). *Testes sociométricos – um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- OMS (2003). *CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Organização Mundial da Saúde. Direção-Geral da Saúde, p. 112.
- ONU. (1994). *Declaração de Salamanca. sobre principios e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco.
- ONU. (2001). *Declaração Universal dos Direitos Humanos. Década das Nações Unidas para a Educação em matéria de Direitos Humanos 1995/2004*, pp. 1-87.  
Obtido em: 05 de Abril de 2017,  
Disponível em:  
[http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha\\_Informativa\\_2.pdf](http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Ficha_Informativa_2.pdf)
- ONU. (2001). *Direitos Humanos - Carta Internacional dos Direitos Humanos*. Coleção Fichas Informativas sobre Direitos Humanos, Novembro. Genebra: Edição

portuguesa: Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

- Parício, J. N., Barata, M. C., Calheiro, M. M. & Graça, J. (2015). *A portuguese version of the student-teacher relationship scale - short form*. Spanish Journal of Psychology, N.º 18, Universidad Complutense de Madrid and Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, pp.1-12.
- Peceguina, I., Santos, A., & Daniel, J. (2008). *A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estatutos sociais em crianças de idade pré-escolar*. Revista Análise Psicológica, 3 (XXVI), pp. 479-490.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). *Perspectives on loneliness*. In L. A. Peplau and D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: John Wiley & Sons, pp. 1-18.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher Relationship Scale*. Lutz: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Portimão, C. M. (09 de Junho de 2017). *População Escolar*. Obtido de Câmara Municipal de Portimão: <https://www.cm-portimao.pt/servicos-municipais/educacao/populacao-escolar>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais. Coleção Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Reichardt, C. S., & Cook, T. D. (1986). *Hacia una superacion del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos*. Em C. S. Reichardt, & T. D. Cook, *Metodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa* (p. 29). Madrid: Ediciones Morata.
- Reidy, M., & Mercier, L. (2000). A triangulação. Em M. Fortin, *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência, pp. 321-328.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). *General education teachers' relationships with included children with autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 11 (3), 123-130.
- Rodrigues, D. (2013). A inclusão como direito emergente. *I Congresso Internacional Direitos Humanos e a Escola Inclusiva: construindo boas práticas* (pp. 6-16). Faro: Esec - Universidade do Algarve.
- Rodrigues, D. (17 de Março de 2014). *O que é a Inclusão?* Obtido de Jornal Público: <https://www.publico.pt/2014/03/17/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>

- Rodrigues, D. (2014). *Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores*. Em F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A Inclusão nas Escolas. Coleção: Questões Chave da Educação*, 1.ª Ed. Lisboa: Francisco Manuel dos Santos, pp. 73-100.
- Rook, K. S. (1984). *Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated*. *American Psychologist*, 39(12), 1389–1407.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da integração escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. *Revista Lusófona de Educação*, 8, pp. 63-83.
- Sanches, M. I. (2011). *Em busca de indicadores de Educação Inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, p. 35.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., Tomás, C. (2007). *Políticas Públicas e Participação Social*. *Educação, Sociedade e Culturas*, N.º 25, pp. 183-206.
- Sarmiento, M. J., Pinto, M. (1997). *As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo*. En Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (Coords.): *As crianças: Contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, pp. 9-30.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio*. Porto: Gailivro, p.5.
- Silva, M. O. (2009). *Da exclusão à inclusão: concepções e práticas*. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 13, n. 13, july, 135-153.
- Silva, M. O. (2011). *Educação Inclusiva – um novo paradigma de escola*. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 10 Abril, pp. 119-134.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida - Representações, Práticas e Poderes*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, área de conhecimento em Sociologia da Infância, apresentada na Universidade do Minho.
- Souza, Finkler, Delláglio & Koller (2010). *Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil*. *Avances en Psicología Latinoamericana*, N.º 2, pp. 178-193.
- Stake, R. (2009). *A arte de investigação com estudos de caso*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teles, A., Ribeiro, C., & Cristina, F. (20 de 2012). *A implementação da Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade e Saúde como referência para a*

- classificação das Necessidades Educativas Especiais*. Revista de Gestão e Desenvolvimento, pp. 111-128.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco, s.p.
- UNESCO (2004). *Políticas Públicas de/para/com Juventudes*. Unesco no Brasil.  
Obtido em: 01 de Dezembro de 2016.  
Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da educação na construção da cidadania*. Saber e Educar, N.º 12, pp. 109-117.
- Vaugh, S., & Hogan, A. (1990). *Social Competence and learning disabilities: A prospective study*. Em A. L. Swanson, & B. K. Keogh, *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175-191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). *The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities*. Journal of Learning Disabilities 29, pp. 598-608.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry in Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty Stationery Office.
- Warnock, M. (2005). *Special Educational Needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, R. (2012). *Applications os case study research. (3rd edition)*. Los Angeles: Sage Publications.

## Legislação

Decreto-Lei N.º 35801 de 13 de Agosto de 1946. Diário da República, II.ª Série, N.º 181. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 43752, de 24 de Junho de 1961. Diário da República, II.ª Série, N.º 145. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 5/73 de 25 de Julho. Diário da República, II.ª Série, N.º 173. Lisboa.

Assembleia Constituinte (1976), Constituição da República Portuguesa – Texto originário da Constituição.

Decreto-Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I.ª Série - N.º 234. Lisboa.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de Agosto. Diário da República, II.ª Série, N.º 189. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 9/89, de 9 de Abril. Diário da República, I.ª Série - N.º 348. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 35/90, de 25 de Janeiro. Diário da República, I.ª Série – N.º 21. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto. Diário da República, I.ª Série A – N.º 4389. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho N.º 173/ME/91, de 23 de Outubro. Diário da República, II.ª Série – N.º 244. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto N.º 105/97. Diário da República, II.ª Série – N.º 149. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Diário da República N.º 4/2008, I.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo N.º 30/2001, de 19 de Julho. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei N.º 21/2008 de 12 de Maio. Diário da República, N.º 91, I.ª Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de Julho. Diário da República, N.º 133/2015, I.º Suplemento, I.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

## Apêndices (tabelas SPSS)

Tabela 1 - Alunos participantes

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Aluno respondeu	80	82,5	82,5	82,5
	Aluno não respondeu	17	17,5	17,5	100,0
	Total	97	100,0	100,0	

**Tabulação cruzada Aluno responde ao questionário? \* Aluno com NEE?**

Contagem

		Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	71	80
	Aluno não respondeu	1	16	17
Total		10	87	97

Tabela 2 - Vinculação à turma e à escola

	Casos					
	Incluídos		Excluídos		Total	
	N	Porcentagem	N	Porcentagem	N	Porcentagem
AP_Vinculação_turma Aluno com NEE?	80	74,8%	27	25,2%	107	100,0%
AP_Vinculação_escola Aluno com NEE?	80	74,8%	27	25,2%	107	100,0%

**Relatório**

Aluno com NEE?		AP_Vinculação_	AP_Vinculação_
		turma	escola
NEE	Média	3,2479	3,4222
	N	9	9
	Desvio Padrão	,30230	1,17237
Não_NEE	Média	3,2860	3,8535
	N	71	71
	Desvio Padrão	,28729	,93440
Total	Média	3,2817	3,8050
	N	80	80

Desvio Padrão	,28728	,96520
---------------	--------	--------

Tabela 3 - Estatutos sociométricos

Estatuto_Socimetrico_	Popular	Contagem	Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Nível Amizade	Popular	Contagem	1	7	8
		% em Estatuto_Socimetrico	12,5%	87,5%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	11,1%	9,9%	10,0%
	Rejeitado	Contagem	1	5	6
		% em Estatuto_Socimetrico	16,7%	83,3%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	11,1%	7,0%	7,5%
	Negligenciado	Contagem	0	4	4
		% em Estatuto_Socimetrico	0,0%	100,0%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	0,0%	5,6%	5,0%
	Controverso	Contagem	3	18	21
		% em Estatuto_Socimetrico	14,3%	85,7%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	33,3%	25,4%	26,3%
Médio	Contagem	4	37	41	
	% em Estatuto_Socimetrico	9,8%	90,2%	100,0%	
	% em Aluno com NEE?	44,4%	52,1%	51,3%	
Total	Contagem	9	71	80	
	% em Estatuto_Socimetrico	11,3%	88,8%	100,0%	
	% em Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%	

### Testes Não paramétricos

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	,981 <sup>a</sup>	4	,913
Razão de verossimilhança	1,399	4	,844
Associação Linear por Linear	,087	1	,768
Nº de Casos Válidos	80		

			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NE E	
Estatuto_Sociometrico Nível Trabalho	Popular	Contagem	3	24	27
		% em Estatuto_Sociometrico	11,1%	88,9%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	33,3%	33,8%	33,8%
	Rejeitado	Contagem	6	15	21
		% em Estatuto_Sociometrico	28,6%	71,4%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	66,7%	21,1%	26,3%
	Negligenciado	Contagem	0	4	4
		% em Estatuto_Sociometrico	0,0%	100,0%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	0,0%	5,6%	5,0%
	Controverso	Contagem	0	2	2
		% em Estatuto_Sociometrico	0,0%	100,0%	100,0%
		% em Aluno com NEE?	0,0%	2,8%	2,5%
Médio	Contagem	0	26	26	
	% em Estatuto_Sociometrico	0,0%	100,0%	100,0%	
	% em Aluno com NEE?	0,0%	36,6%	32,5%	
Total	Contagem	9	71	80	
	% em Estatuto_Sociometrico	11,3%	88,8%	100,0%	
	% em Aluno com NEE?	100,0%	100,0%	100,0%	

### Testes Não paramétricos

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	10,367 <sup>a</sup>	4	,035
Razão de verossimilhança	12,309	4	,015
Associação Linear por Linear	4,003	1	,045
Nº de Casos Válidos	80		

Tabela 4 - Competência Acadêmica

		Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
Comparação notas em geral Prof	Muito mais baixas	1	0	1
	Um pouco mais baixas	5	5	10
	Parecidas	3	4	7
	Um pouco mais altas	0	3	3
	Bastante mais altas	0	1	1
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>13</b>	<b>22</b>

		Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
Comparação notas em geral Prof	Muito mais baixas	1	0	1
	Um pouco mais baixas	5	5	10
	Parecidas	3	4	7
	Um pouco mais altas	0	3	3
	Bastante mais altas	0	1	1
<b>Total</b>		<b>9</b>	<b>13</b>	<b>22</b>

### Testes Não paramétricos

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4,567 <sup>a</sup>	4	,335
Razão de verossimilhança	6,343	4	,175
Associação Linear por Linear	3,599	1	,058
Nº de Casos Válidos	22		

		Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
Comparação notas LP Prof	Muito mais baixas	1	0	1
	Um pouco mais baixas	5	4	9
	Parecidas	3	6	9
	Um pouco mais altas	0	2	2
	Bastante mais altas	0	1	1
Total		9	13	22

### Testes Não paramétricos

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4,534 <sup>a</sup>	4	,339
Razão de verossimilhança	5,945	4	,203
Associação Linear por Linear	4,028	1	,045
Nº de Casos Válidos	22		

		Aluno com NEE?		Total
		NEE	Não_NEE	
Comparação notas Mat Prof	Muito mais baixas	1	0	1
	Um pouco mais baixas	5	6	11
	Parecidas	3	3	6
	Um pouco mais altas	0	3	3
	Bastante mais altas	0	1	1
Total		9	13	22

### Testes Não paramétricos

	Valor	gl	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	4,513 <sup>a</sup>	4	,341
Razão de verossimilhança	6,291	4	,178
Associação Linear por Linear	2,874	1	,090

Nº de Casos Válidos	22		
---------------------	----	--	--

Tabela 5 - RPA (Proximidade, Conflito e Global)

	Aluno com NEE?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
RPA_Proximidade	NEE	10	24,9000	5,44569	1,72208
	Não_NEE	27	18,1852	5,70450	1,09783
RPA_Conflito	NEE	10	14,0000	6,11010	1,93218
	Não_NEE	27	15,1481	5,07409	,97651
RPA_Global	NEE	10	58,9000	10,27889	3,25047
	Não_NEE	27	51,0370	9,23406	1,77710

**Testes Não paramétricos**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
RPA_Proximidade	Equal variances assumed	1,322	,258	3,217	35	,003	6,71481	2,08750	2,47695	10,95267
	Equal variances not assumed			3,288	16,839	,004	6,71481	2,04225	2,40290	11,02673
RPA_Conflito	Equal variances assumed	,265	,610	-,579	35	,567	-1,14815	1,98407	-5,17602	2,87972
	Equal variances not assumed			-,530	13,871	,604	-1,14815	2,16493	-5,79549	3,49920
RPA_Global	Equal variances assumed	,003	,956	2,233	35	,032	7,86296	3,52183	,71327	15,01265
	Equal variances not assumed			2,123	14,729	,051	7,86296	3,70454	-,04576	15,77169

Tabela 6 – Nomeações (positivas e negativas)

### Estadísticas de grupo

	Aluno com NEE?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomeacoes_positivas_T1_Trab	NEE	9	1,8889	1,45297	,48432
	Não_NEE	71	2,8873	2,87625	,34135

### Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Nomeacoes_positivas_T1_Trab	Variâncias iguais assumidas	3,132	,081	-1,021	78	,310	-,99844	,97806	-2,94560	,94873
	Variâncias iguais não assumidas			-1,685	17,430	,110	-,99844	,59253	-2,24621	,24934

### Estadísticas de grupo

	Aluno com NEE?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomeacoes_negativas_T1_Trab	NEE	9	3,5556	3,00463	1,00154
	Não_NEE	71	2,4789	3,01358	,35765

### Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Nomeacoes_negativas_T1_Trab	Variâncias iguais assumidas	,057	,812	1,010	78	,316	1,07668	1,06597	-1,04550	3,19887
	Variâncias iguais não assumidas			1,012	10,152	,335	1,07668	1,06348	-1,28812	3,44149

### Estadísticas de grupo

	Aluno com NEE?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomeacoes_positivas_T1_AS	NEE	9	5,0000	2,64575	,88192
	Não_NEE	71	5,2676	4,23913	,50309

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Nomeacoes_positivas_T1_AS	Variâncias iguais assumidas	,855	,358	-,184	78	,854	-,26761	1,45222	-3,15874	2,62353
	Variâncias iguais não assumidas			-,264	13,886	,796	-,26761	1,01532	-2,44694	1,91173

### Estatísticas de grupo

	Aluno com NEE?	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Nomeacoes_negativas_T1_AS	NEE	9	3,1111	1,90029	,63343
	Não_NEE	71	2,3099	1,45986	,17325

**Teste de amostras independentes**

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença média	Erro padrão da diferença	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
									Inferior	Superior
Nomeacoes_negativas_T1_AS	Variâncias iguais assumidas	1,043	,310	1,499	78	,138	,80125	,53462	-,26309	1,86560
	Variâncias iguais não assumidas			1,220	9,236	,253	,80125	,65670	-,67854	2,28104

Tabela 7 - Competências sociais

### Relatório

#### Competencias\_sociais

Aluno com NEE?	Média	N	Desvio Padrão
NEE	1,2129	10	,46118
Não_NEE	1,3915	12	,46427
Total	1,3103	22	,46081

Tabela 34 - Problemas de comportamento

**Relatório**

Problemas\_de\_comportamento

Aluno com NEE?	Média	N	Desvio Padrão
NEE	,6889	10	,47082
Não_NEE	,5046	12	,54302
Total	,5884	22	,50821

Tabela 9 - Assiduidade dos alunos com NEE

Contagem

Assiduidade dos alunos			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Limite faltas	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu		1	1
		Aluno não respondeu		2	2
	Total			3	3
Muitas faltas	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu		7	7
		Aluno não respondeu		3	3
	Total			10	10
Algumas faltas	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1	12	13
		Aluno não respondeu	1	3	4
	Total		2	15	17
Poucas faltas	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	3	32	35
		Aluno não respondeu	0	3	3
	Total		3	35	38
Nenhuma falta	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	5	19	24
		Aluno não respondeu	0	5	5
	Total		5	24	29
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	71	80
		Aluno não respondeu	1	16	17
	Total		10	87	97

Tabela 10 - Categorias de NEE

Contagem

Categoria de diagnóstico atribuída pelo PEE			Aluno com NEE?		Total
			NEE		
Problema de comunicação, fala e linguagem	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1		1
	Total		1		1
Défice cognitivo/ dislexia e défice cognitivo	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	6		6
	Total		6		6
Problemas emocionais	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1		1
	Total		1		1
PEA/Autismo	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1		1
	Total		1		1
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9		9
	Total		9		9

Tabela 11 - Apoio Pedagógico

Contagem

O aluno tem apoio pedagógico personalizado?			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Sim	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8		8
	Total		8		8
Não	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1	0	1
		Aluno não respondeu	0	1	1
	Total		1	1	2
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	0	9
		Aluno não respondeu	0	1	1
	Total		9	1	10

Tabela 12 - Contextos de aprendizagem

Contagem

Contexto de Aprendizagem - grupo - dentro da sala			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Trabalho grupo dentro da sala	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	4		4
	Total		4		4
Não	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	5	0	5
		Aluno não respondeu	0	1	1
	Total		5	1	6
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	0	9
		Aluno não respondeu	0	1	1
	Total		9	1	10

Tabela 12 - Frequência de apoio (alunos com NEE)

Contagem

Frequência do apoio			Aluno com NEE?	Total
			NEE	
1 a 2 horas semana	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	6	6
	Total		6	6
3 a 4 horas semana	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	3	3
	Total		3	3
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	9
	Total		9	9

Tabela 13 - Tempos no recreio

Contagem

Intervalos - recreio			Aluno com NEE?		Total
			NEE	Não_NEE	
Muitas vezes	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1		1
	Total		1		1
Sempre	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	7	1	8
	Total		7	1	8
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8	1	9
	Total		8	1	9

Tabela 14 - Tempos de intervalo na sala

Contagem			Aluno com NEE?		Total
Intervalos - sala			NEE	Não_NEE	
Nunca	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8	1	9
	Total		8	1	9
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8	1	9
	Total		8	1	9

Tabela 15 - intervalos na sala de Educação Especial

Contagem			Aluno com NEE?		Total
Intervalos - sala ensino especial			NEE	Não_NEE	
Nunca	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8	1	9
	Total		8	1	9
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	8	1	9
	Total		8	1	9

Tabela 16 - Contextos das diferentes aprendizagens

Contagem			Aluno com NEE?	Total
Em que contextos decorrem as diferentes aprendizagens?			NEE	
Maioritariamente Fora da sala	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	5	5
	Total		5	5
Dentro da sala	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	1	1
	Total		1	1
Maioritariamente dentro da sala	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	3	3
	Total		3	3
Total	Aluno responde ao questionário?	Aluno respondeu	9	9
	Total		9	9

